

A I K U I S



K A S V A T U S

2•94

OPPIA IKÄ KAIKKI

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 2/1994
14. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuskeskus
Unikkotie 5 B, 01300 Vantaa
puh. 90-839 3025
fax. 90-857 2572

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632
fax. 90-441 345

Toimituskunta: Kauko Hämäläinen,
Rainer Aaltonen, Anneli Kajanto,
Antti Kauppi, Pirjo Liewendahl
Eine Mikkonen ja Timo Toiviainen

Toimitus: Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 406 632 ja 441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 100 mk/ vuosikerta

Ilmoitushinnat:

koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk, neljännessivu 600 mk
Hinnoista ei vähennetä mainostoimisto-
korvauksia.
Arvonlisävero lisätään ilmoitushintoihin veron
voimaantumisen jälkeen.

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Osmo Kivinen, Seppo Kontiainen,
Tarja Koskela, Eero Pantzar,
Kari Purhonen, Pertti Rantanen,
Pirkko Remes, Lea Salminen,
Heikki Sederlöf ja Pertti Timonen

Kansi: Markku Böök

Julkaisijat:

Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuuksia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestävästä kehityksen näkökulmista.

Sisältö

PÄÄKIRJOITUS

Kauko Hämäläinen	Aikuiskouluttajat rooliaan etsimässä.....	82
-------------------------	---	----

ARTIKKELIT

Esa Poikela	Jatkuva oppiminen — organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena	84
Aulis Alanen	Generatiivisuus Eriksonin kehitysvaihetehoriassa	94
Ari Antikainen, Jarmo Huotsonen, Hannu Hotelin & Juha Kauppila	Koulutus, oppimiskokemukset ja elämänvaiheet	102
Tarja Tikkanen & Jan-Erik Ruth & Jorma Kuusinen	Kasvatusgerontologian nykytilasta	113

KATSAUKSIA

Sinikka Larsen	Kymmenes vuosi ikääntyvien yliopistotoimintaa Suomessa	122
Erkki Salmi	Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi	125
Hannu Linturi	Tuloksellisuuden virvatulia kansanopistossa — Monikasvoista arviointia	129

PUHEENVUORO

Pirkko-Liisa Koponen	Henkinen näkökyky voimistuu fyysisen heikentyessä?	142
Marja-Leena Parkkinen	Eläkeläinen kirjaston käyttäjänä	144

POSTIA

Risto Rinne & Osmo Kivinen & Sakari Ahola	Eivätkö aikuiset kouluttaudu? (vastine)	148
--	---	-----

KIRJA-ARVIOITA

	Georg Henrik von Wright 1993. Myten om framsteget (Heikki Saari)	152
Eine Mikkonen	Teollisuuden työnantajaliiton koulutuspoliittisista suuntaviivoista	155

MUUTA

	Ajankohtaista	156
	Summary.....	158
	Kirjoittajat.....	160
	Ohjeita kirjoittajille.....	160

AIKUISKOULUTTAJAT ROOLIAAN ETSIMÄSSÄ

Aikuiskasvatuksen merkitys on nopeasti lisääntymässä. Koulutuksen yhtä hyvin kuin tieteen, kulttuurin, viestinnän, liikunnan ja muiden sivistyspalvelujen tarve kasvaa seuraavina vuosikymmeninä. Kasvun syitä ja seurauksia on tarkasteltu monipuolisesti esimerkiksi useissa opetusministeriön suunnitelusiteeristön julkaisuissa.

Tulevaisuuden pohtijoiden mielestä sivistyksellä on merkitystä sekä itseisarvona että moniin yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana. Itseisarvoinen opiskelu korostuu usein sitä enemmän, mitä iäkkäämmästä opiskelijasta on kyse. Tämä tulee hyvin esille tässä lehdessä tarkasteltaessa ikääntyvien koulutuspalveluja ja -tarpeita.

Tulevaisuudessa laaja-alaisesta sivistyksestä tulee todennäköisesti hallitseva päämäärä ja koulutuksen välineellinen merkitys pienenee. Talouskasvu ja täystyöllisyys eivät voi olla tärkeimpiä koulutuksen tavoitteita, vaan muiden elämän alueiden on korostuttava.

Yksi keskeisistä koulutuspoliittisista pulonkaloista on se, että koulutusjärjestelmämme tuottaa korkeasti koulutettuja henkilöitä aloille, joilla on jo valtava työttömyys ja sijoittuminen koulutusta vastaaviin tehtäviin on lähes mahdotonta. Onkin tärkeää, että sekä nuorten että aikuisten koulutus tuottaisi entistä enemmän yleisiä valmiuksia, jotka ovat tärkeitä sekä työelämässä että työelämän ulkopuolelle jääville. Aikuiskoulutuksen tulisi osaltaan turvata työelämästä syrjään jääneiden ammattipätevyden säilyminen ja toisaalta antaa heille valmiuksia erilaisiin kansalaistoimintoihin, jotka tuovat mielekkyyttä elämään.

Tulevaisuudentutkijat Mika Mannermaa ja Keijo Mäkelä ovat osuvasti todenneet Tulevaisuusbarometri 1993 -raportissaan, että ihmisenä olemisen pätevyysvaatimukset kasvavat. Heidän keräämiensä asiantuntija-arvioiden perusteella tulevaisuudessa korostuvat ammattiin liittyvä osaaminen ja jatkuva oppimiskyky, kommunikaatiovalmiudet, muutoksen sietokyky ja tietointensiivinen osaaminen.

Paljon pohdittavaa aikuiskouluttajille tarjoaa Niiniluoto, kun hän tarkastelee sivistys-Suomen arvoja. Hän toteaa Lehtisaloon Sivistus 2017 -teoksessa mm. että Suomen tulee olla vapaiden ja aktiivisten kansalaisten muodostama demokraattinen oikeusvaltio, jossa kansalaisilla on itsekunnioitusta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Sen on oltava perinteitä kunnioittava, mutta samalla erilaisuutta suvaitseva kulttuurivaltio, jossa aineellinen ja henkinen toimeliaisuus kuokoistavat ja kansainvälinen kanssakäyminen on vilkasta. Sen on oltava luonnon kesto- ja uusiutumiskykyä säästävä ekovaltio, jossa luonnon ympäristön arvoja kunnioitetaan ja säilytetään tuleville sukupolville. Sen on oltava korkeatasoiseen tutkimukseen ja koulutukseen perustuva hyvinvointiyhteiskunta, jossa kansalaisten ylenmääräinen holhous on korvattu itsenäisyyttä takaavilla perusoikeuksilla ja positiivisia vapauksia ja toimintamahdollisuuksia antavilla palveluksilla.

Edellä olevat hienot arvot voisivat olla minkä tahansa koulutusorganisaation tavoitepohdintojen lähtökohtina. Erityisen tarpeelliseksi ja toisaalta haastavaksi arvojen tarkastelun tekee yhteiskunnan nykyinen taloudellinen tilanne. Todellisuutta on jo se, että materialistinen an-

saintapyrkimys hallitsee ihmisten toimintoja.

Vaikka koulutus- ja muiden sivistyspalvelujen tarve kasvaa, julkisen sektorin osuus niiden tuottajana tulee väheneeseen. Melko suuri yksimielisyys näyttää olevan siitä, että sivistyspalveluita tarjoavat organisaatiot joutuvat toimimaan entistä pienemmän julkisen tuen varassa. Ne joutuvat rahoittamaan toiminnastaan entistä suuremman osan oman varainhankintansa avulla ja näin monipuolistamaan taloudellista pohjaansa. Taloudellisen tilanteen tekee vielä mielenkiintoisemmaksi se, että myös palvelujen käyttäjien varallisuus on laskenut työttömyyden ja verotuksen takia.

Taloudellisen tilanteen olennainen heikkeneminen johtaa helposti siihen, että pyritään tarjoamaan sellaisia palveluja, jotka varmasti menevät kaupaksi ja joihin löydetään maksukykyisiä asiakkaita. Huippuosaamisen ja tietointensiivisyyden korostajien joukossa tarvittaisiin myös koulutusorganisaatioita, jotka huolehtivat vähäosaisista, pohtisivat eettisiä ja esteettisiä arvoja sekä ekologisia kysymyksiä. Näin voitaisiin jossain määrin ehkäistä kansalaisten jakautumista edelleen A- ja B-luokkiin.

Sivistyspalveluihin kohdistuvien kasvavien vaatimusten, päätäväntävällä hajauttamisen ja pienempien resurssien seurauksena aikuiskoulutusta antavien organisaatioiden johtajuuden merkitys kasvaa. Vahvoja johtajia tarvitaan entistä enemmän tiennäyttäjiksi, visioiden, unelmien ja tavoitteiden asettajiksi. Koulutusorganisaatiot joutuvat miettimään, mitä arvoja ne ovat toteuttamassa ja mikä niiden todellinen perustehtävä on. Pelkästään yhteiskunnan ja yksilöiden muuttuviin tarpeisiin reagoiminen ei riitä, vaan aikuiskoulutusorganisaatioiden tulee olla myös tiennäyttäjinä tulevaisuuden muodostumisessa.

Onkin välttämätöntä lisätä yrittäjyyttä ja joustavuutta kaikissa koulutusorganisaatioissa. Näin voidaan vapauttaa entistä enemmän aikuiskoulutusorganisaatioissa piilevää luovuutta ja energiaa sekä antaa henkilökunnalle entistä suuremmat mahdollisuudet vaikuttaa toimintaansa. Tällöin vaarana on kuitenkin markkinavetoiset, kansainvälistä kilpailukykyä ja taloudellisuutta korostavat yksiköt, jotka kilpailevat rajusti kes-

kenään maksukykyisten asiakkaiden suosiosta.

Suunnannäyttäjän roolin ohella tärkeä vaatimus johtajalle on sekä oman että henkilökuntansa ammattitaidon kehittäminen. Jotta uusiin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan entistä pienemmin resurssein, on koulutusorganisaatioiden huolehdittava omasta osaamisestaan. Niiden tulisi olla mallina muille työyhteisöille systemaattisesta, tavoitteellisesta oman henkilöstönsä henkisestä kasvusta, joka palvelee sekä työntekijöitä itseään että organisaation toimintaa.

Muutospaineiden ja työn vaativuuden lisääntyessä kaikissa koulutusta antavissa organisaatioissa tulee entistä tärkeämmäksi huolehtia henkilökunnan työkykyisyydestä. Henkilöstön tulisi toimia tiiviissä yhteistyössä silloin, kun se on tarkoituksenmukaista. Yhteistoiminnallisuus on merkittävä erityisesti opetusallalla, jossa on vankka yksin toimimisen ja nykyään jopa keskinäisen kilpailun perinne.

Myös oppilaitosten tulisi pyrkiä keskinäiseen yhteistyöhön. Niiden keskinäisen kilpailun sijaan olisi mielekkäämpää kehittää yhteistyöverkostoja. Yhdistämällä eri koulutusorganisaatioiden vahvoja puolia voitaisiin luoda koulutuspalveluja, jotka olisivat entistä monipuolisempia ja korkeatasoisempia. Koulutusohjelmia tulisi siirtää myös entistä joustavammin paikasta toiseen, jotta samoja asioita ei tarvitsisi suunnitella alusta lähtien joka paikassa erikseen.

Kauko Hämäläinen

ESA POIKELA

JATKUVA OPPIMINEN — organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena

Kasvatusajattelu käy läpi perinpohjaista muutosta, joka koskee niin kasvatustieteellisen tiedon luonnetta kuin metodologista ajatteluakin. Perinteisen, yhteiskunnan ja kulttuurin tarpeista johdetun normatiivisen kasvatusajattelun perusteita on pakko tarkistaa. Kasvatuksen kulmakivinä pidettyjä arvoja, normeja, päämääriä ja tavoitteita ei voida enää siirtää kasvatettaville sellaisenaan. Koulukasvatus on saanut aivan liikaa kilpailijoita, mikä pakottaa tarkistamaan käsityksiä niin didaktiikan kuin oppimis-psykologiankin osalta.

Koulutusjärjestelmän kehittämisen perusteeksi on julkilausuttu monia erinomaisilta vaikuttavia ajatuksia: jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen, tutkinto-, koulutus- ja opintoväylien integrointi, oppimisympäristöjen rakentaminen, itseohjautuvan oppimisen tukeminen jne. Tavoitteina ne ovat hyviä, mutta miten muuttaa vuosisadan ajan vakiinnutettua perinnettä, jossa oppija nähdään vasta viimeisenä lenkinä koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmien ja didaktisten toimien ketjussa? Ketjua ei voi kääntää pääläelleen, mutta oppimista säätelevät yhteiskunnalliset reunaehdot ja oppijan toiminta on kyettävä sovittamaan toisiinsa uudelleen.

Tässä artikkelissa otan kantaa siihen tulkinalliseen moninaisuuteen, joka liittyy 1990-luvun uudistavan opetuksen ja opetussuunnitte-

lun paradigmaksi kohonneeseen jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen käsitteelliseen integraatioon ja josta käytän termiä *jatkuva oppiminen*. Kasvatusta selittävän normatiivisen ja sosiologisen tiedon yhdistäminen oppimista koskevaan psykologiseen tietoon on osoittautunut metodologisesti vaikeaksi tehtäväksi, koska vaarana on tyytyä vain jompaan kumpaan, joko yhteiskunnalliseen tai yksilölliseen selitysperstiaan. Pyrin ratkaisemaan ongelman konventionaalisen (tavanmukaisen) käsitteen muodostuksen sijaan systeemiteoreettisen käsitteen muodostuksen avulla. Siten jatkuvan oppimisen lähtökohtia on etsittävä pikeminkin em. selitysperstiojen väliltä. Ts. oppimisen organisoitumista voidaan tarkastella eri tasoisina systeemisinä suhteina, jotka määräytyvät yhtälailla oppijan toiminnan *autonomian* kuin oppimisen reunaehdoja säätelevän *kontekstinkin* perusteella.

Artikkeli perustuu keskeisiltä osin tekijän lisensoitettuihin tutkimuksiin (Poikela, 1993).

KONVENTIONAALISET KÄSITESUHTEET

Soveltavana tieteenä kasvatustiede käyttää hyväkseen muiden yhteiskunta- ja ihmistieteiden tuloksia. Tieteelliset painotukset ovat vahvasti olleet sosiologisessa ja hallinnollisessa kysymyksen asettelussa. Sosiologisen ja normatiivisen tiedon avulla on määritelty se, mikä on arvokasta kulttuuriperinnön siirtämisessä ja miten tavoitteet suhteutetaan kunkin ikäluokan tarpeeseen. Hallintoa ja organisoitumista koskevan tiedon avulla on luotu koulutuksen organisaatiojärjestelmät, joissa yhteiskunnan ja ikäluokkien koulutustarpeet on kohtaannutettu. Näi-

hin lähtökohtiin pohjautuvan kasvatuskäsitetön laajentuminen lasten kasvatuksesta (pedagogiikka) aikuisten (andragogiikka) ja vanhusten (gerogogiikka) kasvatukseen uhkaa kaventaa jatkuvan oppimisen ”elinkautisen koulutuksen järjestelmäksi”, jossa ihmisiä koulutetaan edelleen ikäluokittain.

Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen kuvataan usein kaksikulotteisena sosiologisena maaston, jossa koulutettava etenee vertikaalisti ikään sidotussa järjestyksessä ja käyttää hyväkseen horisontaalisesti koulutusjärjestelmän sisä- ja ulkopuolisia opiskelumuotoja (esimerkiksi Alanen 1981, 44–45). Olennaista opiskelumuotojen (formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen) kuvauksessa on, että ne nähdään koulutusjärjestelmän läpi. Esimerkiksi Tuomisto (1991, 145) kuvaa elinikäisen oppimisen muodot dimensiolla, jossa ensimmäisenä on formaalinen, toisena nonformaalinen ja kolmantena informaalinen oppiminen. Neljännen eli satunnaisen oppimisen muodon hän kuvaa Marsickin ja Watkinsin (1991, 6–7) tapaan informaalisen oppimisen alakäsitteenä.

Asetelmasta seuraa kolmeportainen käsitehierarkia, jossa yläkäsitteenä on elinikäinen oppiminen, toisella tasolla formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen sekä kolmannella satunnainen oppiminen. Kuvaustavan ongelmana on käsitteiden heikko erottelukyky ja keskeneräinen hierarkia. Samalle jatkumolle sijoitetut käsitteet erottelevat heikosti toisensa, etenkin formaalisen ja informaalisen oppimisen väliin jäävän nonformaalisen oppimisen osalta.

Samoin jos satunnainen oppiminen on informaalisen oppimisen alakäsite, mitä sitten ovat formaalisen ja nonformaalisen oppimisen alakäsitteet? Tuntuu loogiselta, että satunnaisuus liittyy myös niihin.

Oppimisen näkeminen tilanneyhteyden kautta on oppijaa lähempänä oleva tapa muodostaa jatkuvan oppimisen käsiteperustaa. Jarvis (1987, 70, 176) esittää formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen aikuisten oppijoiden subjektiivisesti kokeman sosiaalisen kontekstin kautta. Formaalisten tilanteiden perustana on byrokraattinen organisoituminen, jolloin oppiminen on sidoksissa ennalta ja yl-

häältä määriteltyihin tavoitteisiin ja ohjeisiin. Nonformaaliset tilanteet ovat organisoituja, mutta eivät välttämättä byrokraattisesti, jolloin oppiminen voi perustua yhteistoimintaan (esimerkiksi työpaikalla asiantuntijan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen).

Informaaliset tilanteet eivät Jarvisin mukaan ole määriteltävissä, vaan ne ovat ennalta määrittelemättömän piiloisen vuorovaikutuksen tulosta. Sen sijaan satunnaista oppimista Jarvis ei määritä erikseen, vaan se on lähellä informaalisen oppimisen käsitettä.

Jarvisin situationistinen käsitelmäärittely sisältää kaksi olennaista tekijää: oppijan subjektiivisen *kokemuksen* ja sosiaalisen *kontekstin*. Myös oppijalla on kokemuksensa perusteella tavoitteita, jotka saavat mahdollisuutensa eri tavoin formaalisissa, nonformaalisissa ja informaalisissa oppimistilanteissa. Sosiaalinen konteksti määrittäyty byrokraattisuuden ja ei-byrokraattisuuden dimensiolla. Koska byrokraattisuus tarkoittaa sitoutumista ennalta ja ylhäältä määriteltyihin tavoitteisiin ja ohjeisiin, palautuu käsitelmämuodostuksen kriteeri virallisen koulutusjärjestelmän rajaamiin ehtoihin. Viime kädessä sosiaalista kontekstia määrittää opetussuunnitelmaa ohjaavan valtion ”läsnä- tai poissaolo”.

Myös La Bellen (1976) käsitelmäärittely nojaa kaksikulotteiseen malliin, jossa kasvatuksen /oppimisen muodot ja tunnuspiirteet (educational modes, educational characteristics) on ”ristiintaulukoitu” vertikaalisessa (muodot) ja horisontaalisessa (piirteet) suunnassa. Siten kasvatuksen ja oppimisen toteutusmuodot ja tunnuspiirteet liittyvät toisiinsa, mutta jokin muoto on *vallitseva* johonkin muuhun muotoon verrattuna. Esimerkiksi formaalisuus on vallitsevaa koulussa, mutta sisältyy myös työssä oppimiseen, jossa vallitseva muoto on kuitenkin informaalinen oppiminen. Vastaavasti nonformaalisuus on vallitsevaa systemaattisessa koulun ulkopuolisessa opiskelussa, mutta liittyy myös formaaliseen kasvatukseen potentiaalisen tutkimuksen tavoittelun kautta. (La Belle 1982, 162–163).

La Bellen malli sisältää tärkeän periaatteen: kasvatuksen / oppimisen muodot sisältävät toisensa, ts. kysymys on sekä kasvatusta — että op-

pimisprosessin *kokonaisvaltaisuudesta*. Mutta käsitteiden erotteluvuus jää yhä heikoksi. Näkökulma pysyy instituutiokeskeisenä ja oppimisen organisoitumisen muoto avautuu huonosti oppijan kannalta. — La Bellen ja Jarvisin määrittelyt tuovat kuitenkin jatkuvan oppimiseen käsitteanalyysiin kaksi tärkeää metodista perustetta, ensiksi oppijan toiminnan (kokemus) ja toiseksi oppimisen kokonaisvaltaisuuden (kontekstisidonnaisuus) periaatteet, jolloin käy mahdolliseksi integroida keskeiset käsitteet systeemimetodologian avulla.

SYSTEEMINEN KÄSITTEEN MUODOSTUS

Koulutuksen mekaanisessa systeemimallissa järjestelmän ohjaus nähdään normiperusteisena ja tulevan systeemin ulkopuolelta. Kehittyneen systeemiajattelun mukaan toiminnallinen järjestelmä toimii autonomian ja ohjauksen informaatioluonteen perusteella. Sen teoreettisena lähtökohtana (tietoteoriassa vanhastaan tunnettu) on ristiriita, systeeminen paradoksi: ei voi tuntea osia tuntematta kokonaisuutta eikä voi tuntea kokonaisuutta tuntematta osia, mistä seuraa sekä tiedon hankinnan ja käytön metodologiset ongelmat. (Blauberg et al. 1977, 269—276).

Kehittyneen systeemin osat ovat sekä autonomisia suhteessa toisiinsa että dynaamisesti riippuvia toisistaan. Kun systeemisyiden vaatimus esitetään, on sen koskettava kaikkia systeemitasoja, niin makro- ja mikrotasoa kuin ne integroivaa mesotasoaakin. Koulutuksen opetussuunnitelma-ajattelussa siirtyminen mekaanisesta kehittyneempään systeemiajatteluun on näkynyt nimen-omaan vähittäisenä luopumisena ylhäältä alas tapahtuvasta normiohjauksesta ja siirtymisenä kohti monisuuntaisempaa informaatio- ja itseohjausta. Mutta kehitys on nähty pikemminkin tehtävien delegointina kuin autonomisten ohjausjärjestelmien yhteensovittamisen ja koordinoinnin ongelmina.

Oppimisen kontekstiperustat

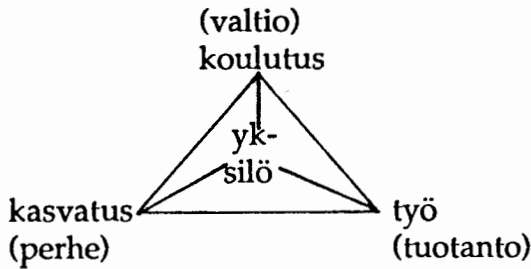
Didaktisten järjestelmien rakentaminen on aina perustunut olettamukseen ihmisen rationaa-

lisesta oppimiskyvystä. Ts. opetussuunnitelmien avulla vedotaan järkeen ja tietoon. Poikkeuksiakin on, esimerkiksi armeijassa kasvatus perustuu sosiaalisen järjestyksen ensisijaisuuteen, pakkoon, jolla tähdätään refleksiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen (joskaan ko. didaktiikkaa ei ole puettu opetus- vaan maanpuolustus suunnitelman muotoon).

Kouluopetuksen tutkimisen tuloksena tehdyt ”epädidaktiset” löydöt, kuten piilo-opetussuunnitelma (Broady 1987) tai koulukoodi (Rantanen 1989) kertovat havainnoista, joiden mukaan oppimiskäyttäytyminen voi olla piiloisen järjestyksen ohjaamaa tai täysin ristiriidassa (Willis 1984) vallitsevan opetussuuntauksen kanssa. Ziehe (1991, 193—202) vaatii luopumaan ”didaktiikan illuusiosta”, jonka mukaan opetuksessa on ensisijaista oppisisältö. Oppimisen fokus on pikemminkin taustassa (vrt. myös Kohonen 1988, 119—120), jossa on käynnissä aivan muita kuin oppisisältöön suoraan kohdistuvia prosesseja. Ratkaisevia ovat tilanteet, jolloin yksilön maailmankuva tai identiteetti on jollain tapaa järkkynyt. — Ziehe varoittaa myös ns. koskettavuuden pedagogiikan pakosta: mitä enemmän oppijoita pyritään ”koskettamaan”, sitä syvemmälle nämä vetäytyvät itseensä.

Ihminen oppii kokonaisvaltaisesti, ei vain loogisen käsitteen muodostuksen säännöin, vaan myös ympäristön merkitysten passiivisen vastaanottamisen tai kriittisen asenteen kautta, tapahtuipa oppiminen missä ympäristössä tahansa. Ratkaisevaa on konteksti, mutta ’kontekstilla’ ja ’kontekstilla’ on eroa. Kuinka kaukaa tai syvältä perustavaa kontekstia on haettava? Yksi mahdollisuus on lähteä aina yhteiskunnan konstituutioperustan muutoksista asti.

Konstituutiosuhteet voidaan kuvata yksinkertaisen kolmiomallin (Eräsaari 1985, 7—9) avulla: Perhe, valtio ja tuotanto muodostavat tripodian, jossa perussuhteet ovat joutuneet erityisen sosiaali- ja hyvinvointivaltiosynteessin muokkaamiksi. Valtio on ottanut huolehtiakseen perheelle kuuluneita tehtäviä huolehtimalla koulutuksesta, kasvatuksesta, sosialisatiosta ja kansalaisvalituksesta. Vastaavasti tuotantoyrityksillä ja ammattiyhdistysliikkeellä on yksilöön ja perheeseen ulottuvaa sääntelyvaltaa.



Kuvio 1. Jatkuvan oppimisen kontekstuaalinen perusta

Yksilö kiinnittyy yhteiskuntaan kolmen ratkaisevan linkin, palkkatyö-, valtio- ja sosiaalisen suhteen kautta. Yksilön ja palkkatyön suhteet ovat luonteeltaan sopimuksellisia vaihto-, markkina- ja tuotannon herruussuhteita. Yksilön ja valtion suhteet ovat valta- ja oikeussuhteita, poliittisia vallankäytön, kontrollin ja hallinnon suhteita. Sosiaaliset suhteet määrittyvät vuorovaikutuksen, ryhmäprosessien, tietoisuuden ja subjektiviteetin ilmiöinä ja ongelmina.

Yksilön ja yhteiskunnan suhteet määräytyvät yhteiskunnan konstituutioperustassa tapahtuvien muutosten perusteella. Aika-ajoin ne on neuvoteltava uudestaan. — Nykyhetken kannalta Eräsaaren kuvaus on kiintoisa, käydäänhän parhaillaan uudelleen neuvottelua hyvinvointivaltion perusteiden muuttamisesta uusliberalistisen synteessin suuntaan.

Myös Tuijnman (1986, 30—36) käyttää kolmiomallia määritellessään jaksoittaiskoulutukseen (recurrent education) liittyvän tutkimuksensa systeemisiä lähtökohtia. Hän kuvaa yksilön, koulutuksen ja työpaikan väliset vaikutussuhteet kolmiomallina, johon vaikuttaa dialektisten välitysten kautta sosiokulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten suhteiden reunaehto-järjestelmä.

Tuijnman pyrkii makro-, meso- ja mikrotason kytkentöjen johdonmukaiseen kuvaukseen, mutta malli ei ole ristiriidaton. Yksilö, työpaikka ja koulutus on kuvattu vuorovaikutusmallina samalla systeemitasolla. Jotta malli olisi looginen, samalla systeemitasolla tulisi kuvata vain samantasoisia systeemisiä järjestelmiä. Siten yks-

silötason ja organisaatiotason systemiset järjestelmät tulisi kuvata eritasoisina systeeminä, jotta vältytään päätyvästä mekaaniseen vuorovaikutusmalliin. Systeeminen vastaavuus löytyy, kun koulutus (education) jaetaan perheen kasvatustehtäväksi ja valtion koulutustehtäväksi.

Eräsaaren ja Tuijnmanin tripodiakuvaukset voidaan nyt yhdentää systeemi-loogisena kokonaisuutena: **Kuvio 1.**

Mallin ulkoiset dimensioulottuvuudet ovat koulutuksen (valtio) ja työn (tuotanto) ja kasvatuksen (perhe) välisiä kytkentöjä eli poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutussuhteita. Yksilö on valtio-, palkkatyö- ja sosiaalisen suhteensa kautta perustavien konstituutiosuhteiden leikkauspisteessä sekä niiden muokkaamana että kantajana. — Oppimisen perustavat kontekstit voidaan yksinkertaisesti määritellä sosiaalisen yhteisön eli perheen (kasvatus), valtion (koulutus) ja tuotannon (työ) käsittein. Oppimisen organisoituminen on siten kontekstin (makrotaso) ja oppijan (mikrotaso) toiminnan välittymisen (mesotaso) ongelma.

Oppiminen toimintana

Myös psykologiseen tietoon tulee kohdistaa systeemisyyden vaatimus (Vuorinen 1990 ja Järvillehto 1991). Järvillehdon (s. 469—472) mukaan kognitiivisen ja behavioristisen psykologian välillä ei ole periaatteellista eroa, koska molemmat pitävät ulkoista syytä tai tapahtumaa ihmisen toiminnan perimmäisenä vaikuttimena. Samasta syystä myös Vuorinen (s. 58—73) pitää

sosiaalisen oppimisen, toiminnan ja kognitiivisen psykologian teorioita piilobehaviorismina.

Vuorinen asettaa kysymyksen yksilön minuuden ja autonomian kehityksestä psykodynaamisen teorian pohjalta: *kyse on psyykkisen energian* sitomisesta elämän päämääriin ja toiminnan tavoitteisiin. Psykyen tavoitteena on homeostaattinen tasapaino, jolloin pyrkimyksenä on jännitteen vähentäminen, ei sen lisääminen ulkoisen toiminnan avulla kuten kognitiivistit olettavat.

Psykyen itsesäätely toteuttaa konstanssiperiatteen: ”psykyen homeostaattisena tehtävänä on pitää sisäisenä jännitteenä ilmenevän psyykkisen tension — sitomattoman energian — taso mahdollisimman matalana tai ainakin vakiona.” (mt., 100). Jännityksen vähentäminen perustuu vapaana liikkuvan psyykkisen energian sitomiseen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvien mielikuvien (halut ja tunteet) avulla. Toiminnan selittäminen päämäärien ja tavoitteiden avulla ei ole sinänsä ristiriidassa kognitiivisten selitysten kanssa. Sen sijaan yksilön autonomian luonnetta, itseohjautuvuutta ja persoonallisuuden kehitystä koskevat päätelmät ovat ratkaisevasti erilaisia.

Psyykkisen aktiviteetin Vuorinen (mt., 94—95) selittää Freudin sanoin: ”ihmisen elämää hallitsee jatkuva pyrkimys muuttaa passiivisesti koettu aktiiviseksi.” Kokemuksen haltuun ottaminen merkitsee mielensisäisten katastrofien välttämistä, mistä seuraa pyrkimys psyykkiseen itsesäätelyyn. Vain yksilö itse kykenee muokkaamaan persoonallisuuttaan ja sisäisiä toimintamallejaan. Autonomian periaate on ehdoton, mutta se toteutuu kontekstuaalisessa suhteessa ympäristöön, jonka oppija kokee välittömänä tilanne- ja taustayhteytenä.

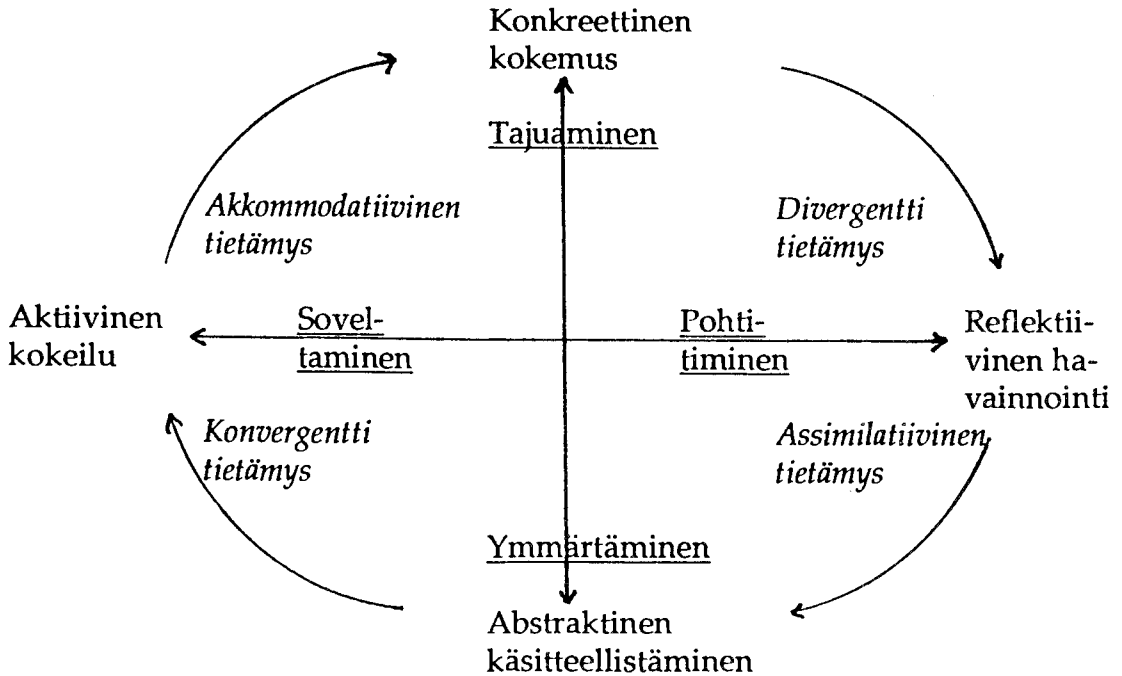
Psykodynaaminen teoria välittää ajatuksen, jonka mukaan ihminen on sekä passiivinen että aktiivinen toimija: ellei ristiriitainen todellisuus johtaisi sisäisen jännitteen lisääntymiseen ja psyykkisen energian sitomiseen tasapainon palauttamiseksi, ei ulkoista toimintaa tarvittaisi lainkaan. Aktiivisuutta ei voida selittää vain oletamalla aktiivinen ihmiskuva, koska yhtä lailla voidaan olettaa passiivinen ihmiskuva, mistä seuraa hedelmätön ideologiaväittely kuvan oi-

keellisuudesta. Tässä suhteessa psykodynaaminen teoria menee arvokeskustelua syvemmälle pyrkien selittämään yksilön toimintaa mielikuvina ilmenevän psyykkisen energian itsesäätelynä. — Oppijan sisäinen autonomia ja oppimistoiminnan *kontekstuaalisuus* ovat systeemisen oppimiskäsityksen keskeisimmät ehdot.

Oppijan kaikki kokemus ei ole tietoista ja suuri osa siitä on passiivisesti vastaanotettua. Siksi passiivisesti koetun (refleksio) muuntaminen aktiiviseksi merkitsee sekä tietoiseksi (kognitio) tulemista että vaikuttamista (reflektio) kokemuksen uudelleen jäsentämiseen.

Psyykinen oppimistoiminta voidaan kuvata toisiinsa kietoutuvana refleksiivisenä, kognitiivisena ja reflektiivisenä prosessina. Tällainen ”didaktiikasta vapautettu” oppimiskäsitys johtaa käsitteelliseen paradoksiin: Koska oppiminen on mahdollista missä inhimillisen toiminnan kontekstissa tahansa, on se kuvattava kontekstivapaana, oppijan autonomisena toimintana. Ts. vaikka oppiminen on aina sidoksissa kontekstiin, on se määriteltävä kontekstiin sitoutumattomana toimintana. Ennalta asetetut didaktiset ehdot sitovat oppimisen aina tiettyyn kontekstiin, jolloin se ymmärretään opetussuunnitelman läpi. Oppimisen ymmärtäminen kokonaisvaltaisena toimintamallina edellyttää mallin kuvausta ”puhtaana toimintana”. — Tällaisen mallin tarjoaa David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria.

Kolbin teoriaa on esitelty monin tavoin monissa yhteyksissä. Yleensä mallin kuvauksessa on tyydytty mekaaniseen ja ulkokohtaiseen syklin vaiheiden (kokemus-havainnointi-käsitteellistäminen-toiminta) esittelyyn kiinnittämättä huomiota oppijan motivaation ja psyykkisen toiminnan perusteisiin. Kolb (1984, 42) rakentaa mallinsa Lewinin, Deweyn ja Piagetin kognitiivisten teorioiden pohjalta, mutta tukeutuu myös psykodynaamisen teorian kehittäjiin lähinnä Jungiin ja Eriksoniin sekä humanistisen tradition kantajiin kuten Rogersiin, Perlsiin ja Maslowiin (mt., 15). Ulkoisesti malli on jo Lewinillä. Deweyltä Kolb ottaa malliin tavoitesuuntautuneen kehittymisen ja jatkuvuuden ajatuksen. Kolbin oma panos mallin kehittämisessä on kuitenkin mieluummin sen sisäisissä kuin ulkoisissa ulottuvuuksissa:



Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen sykli

Mallin sisäisten jännitekenttien kuvauksessa Kolb tukeutuu Piagetin kognitiivisen kehityksen dialektiikkaan, jonka mukaan oppiminen on jatkuvaa assimilaatio- ja akkommodaatioprosessin muuntelua: kokemus suhteutuu käsitteisiin ja skeemoihin ja käsitteet ja skeemat kokemuksen (mt., 23–25). Konkreettisen kokemuksen ja abstraktin käsitteellistämisen välinen jännitekenttä on *tajuamisen* (apprehension) ja *ymmärtämisen* (comprehension) välistä *käsittämisen* (grasping) dialektiikkaa. Vastaavasti aktiivisen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin välinen jännitekenttä on *soveltamisen* (transformation via extension) ja *pohtimisen* (transformation via intention) välistä muuntamisen (transformation) dialektiikkaa.

Käsittämisen dimensiolle Kolb hakee peruste-luja aina aivopuoliskojen neuropsykologisen toiminnan erilaisuuden perusteluista saakka (mt. 46–49). Muuntamisen dimensio avautuu toiminnan ulkoisen kohteen ja sisäisen reflektoinnin jatkuvan kohtaamisen kautta, jota Jung kuvaa Kolbin (mt. 52–55) mukaan introversion (intention) ja ekstraversio (extension) välisenä

psykkisenä muunteluna. Kokemuksen välitön tajuaminen ja sisäinen pohdinta tuottaa erottelevaa (divergent) tietämystä. Kokemuksen ymmärtäminen ja pohdinta tuottaa sulauttavaa (assimilative) tietämystä. Kokemuksen ymmärtäminen ja sen muokkaaminen tuottaa yhteyttävää (convergent) tietämystä. Kokemuksen välitön tajuaminen ja muokkaaminen tuottaa mukauttavaa (accommodative) tietämystä. (mt., 25–42.)

Käsittämisen ja muuntamisen dimensiot ovat oppimistoimintaa ylläpitäviä jännitteisiä ja dynaamisia suhteita. Siksi on yllättävää, että Kolb johtaa divergoivan, assimiloivan, konvergoivan ja akkommodoivan tiedonmuodostuksen (joka on toiminnallinen käsite) perusteella persoonallisiin ominaisuuksiin sitoutuvat staattiset oppimistyylin (mt., 77–78) käsitteet. Joskin hän toteaa ulkoisen todellisuuden (koulutus-, ura- ja työvaateet) luovan paineita tyylin muuttamiseen, jolloin ”tyylin” omaksuminen lähenee dynaamista taidon oppimisen käsitettä.

Oppimistoiminnan kehittävän prosessiluonteen Kolb perustelee Vygotskin lähikehityksen

vyöhykkeen avulla. Lähikehitys sisältää eriäviä ja eheyttäviä, yksi- ja monisuuntaisia, monimutkaisia ja -tasoisia prosesseja. Monimutkaisuus on affektioiden, havaintojen, symbolien ja käyttäytymisen monimutkaisuutta, joka on asteiltaan eroteltavissa kolmeen tasoon: Aluksi oppiminen ja kehitys on toimintamallien omaksumista, joiden avulla henkilö kykenee toimimaan ympäröivässä todellisuudessa. Toisella tasolla henkilö ja ympäristö on vuorovaikutteisessa suhteessa, jolloin koulutus, työkokemus ja persoonallinen kehitys erikoistavat häntä tiettyyn suuntaan. Kolmannella tasolla suhde maailmaan on muuntava, kokonaisvaltainen ja integroiva. (mt., 132–145).

Kolb tarjoaa oppimiseen kokoavan näkökulman. Oppiminen on sekä vaiheittainen että syklinen prosessi, jota ylläpitää oppijan ja todellisuuden välinen kaksisuuntainen suhde. Todellisuus muokkaa toimintaa mutta myös päinvastoin: oppijan toiminta muuntaa todellisuutta. Oppiminen on sidoksissa tietoon ja tiedon laatuun. Erilaiset tietämisen kohteet vaativat erilaista oppimista. Oppimisen psykologia ja epistemologia kytkeytyvät toisiinsa. Siten oppimista tulee tarkastella kontekstissään, mikä ei kuitenkaan tarkoita vain tietoperustaa vaan kaikkia (mm. sosiaaliset tilannetekijät) oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.

Oppimisen organisoituminen

Kolbin mallissa abstrakti käsitteellistäminen tarkoittaa kokemuksellisen ja teoreettisen yleistyksen tekemistä, jolloin toiminnan kohteena ovat symboliset, kielelliset ja loogiset operaatiot, sääntöjen ja mallien oppiminen. Voidaan ajatella, että formaalisen oppimisen kohteena ovat nimenomaan käsitteelliset mallit ja että ne kytkeytyvät oppijan tietoihin, kognitiivisiin prosesseihin. Sen sijaan satunnaisessa suunnassa on tilaa oppijan affektioille ja satunnaisille kokemuksille, jotka voivat käynnistää tai olla käynnistämättä oppimisprosessin.

Oppijan sisäinen kokemus on tietyllä tavalla aina formaalisten keinojen ulottumattomissa, koska oppijan sisäinen tila riippuu yksinomaan

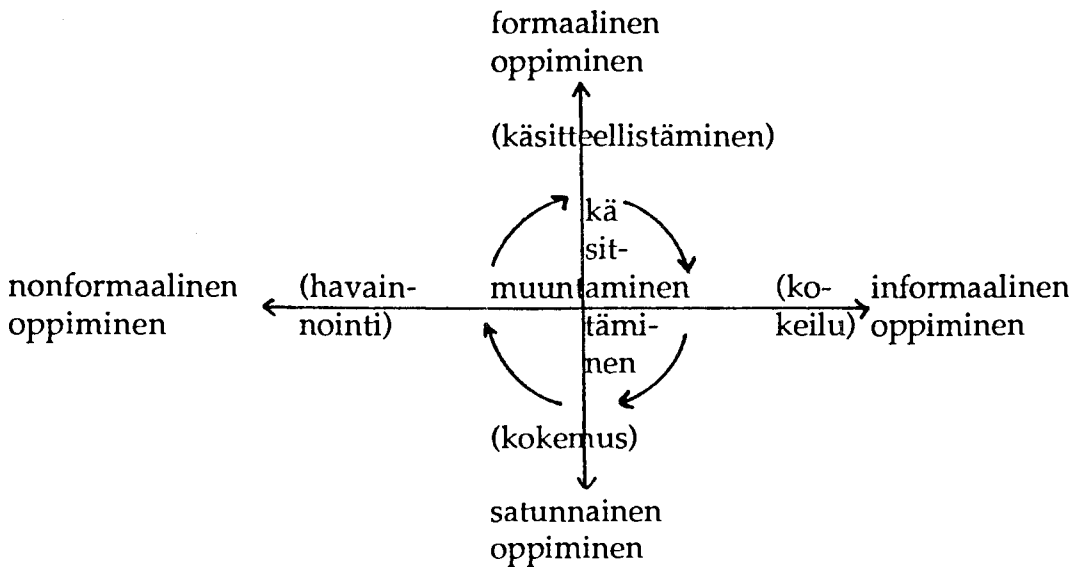
hänen itsesäätelystään. Ohjattu konteksti vähentää satunnaisuutta, mutta ei poista satunnaisen kokemuksen mahdollisuutta. Voidaan siis olettaa systeeminen vastaavuus käsitteellistämisen ja kokemuksen dimension sekä formaalisen ja satunnaisen dimension välillä.

Nonformaalinen liittyy terminologisesti kasvatustoiminnan *epä*muodolliseen ja informaalinen *ei*-muodolliseen käsitteistöön. Siten "non" viittaa epämuodolliseen kasvattamiseen, joka voidaan ymmärtää sosiaalisena vaikuttamisena ja oppijan näkökulmasta vaikutetuksi tulemisena. Oppija sisäistää sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä ei-tietoisesti tai passiivisen kriittikittömästi, jolloin oppiminen on ensijaisesti sidoksissa oppijan refleksiivisiin prosesseihin.

"In" viittaa kasvattavan toiminnan puuttumiseen, jolloin oppijan oma toiminta on oppimisen lähtökohtana. Oppiminen on sidoksissa oppijan reflektiivisiin prosesseihin, jolloin oppijan oma toiminta on oppimisen välittömässä fuksessa. Tietoiseksi tuleminen toimintaa ohjaavista arvoista ja kulttuurisista koodeista edellyttää reflektiota samoin kuin oman toiminnan havainnointia. Siten voidaan olettaa reflektiivisen havainnoinnin ja aktiivien kokeilun dimension sekä non- ja informaalisen dimension systeeminen vastaavuus. — Kääntämällä Kolbin sykliä 180 astetta kokemuksellinen oppiminen ja oppimisen organisoitumismuodot voidaan suhteuttaa toisiinsa:

Kuvio 3. Oppimisen muodot ja oppimistoiminta

Systeemiset suhteet toteutuvat painoituksina, suuntina ja synergioina, jolloin välittömiä syy- ja seuraussuhteita ei voida suoraan osoittaa. Koska oppimistoiminta on aina oppijan kokonaisvaltaista toimintaa, on se sitä myös dimensioiden eri ulottuvuuksissa, ts. oppimissykli toimii myös organisoitumismuodon sisällä. Systeeminen paradoksi toimii myös tässä suhteessa: jokin oppimisen muoto sisältää myös kaikki muut oppimisen muodot. Toiminta ja organisoituminen integroituvat kokonaisvaltaisella tavalla toisiinsa, mutta organisoitumismuodon määrää kontekstiperusta.



Kuvio 3. Oppimisen muodot ja oppimistoiminta

JATKUVA OPPIMINEN SYSTEEMISENÄ JÄRJESTELMÄNÄ

Formaalisen oppimisen ”luonnollinen” kontekstiperusta on koulutus, koska oppiminen ja kasvatus kohtaavat didaktisessa toimintajärjestelmässä. Mitä tiukemmin opetusta säädellään opetussuunnitelmana, sitä formaalisempaa oppimisen käsittely on.

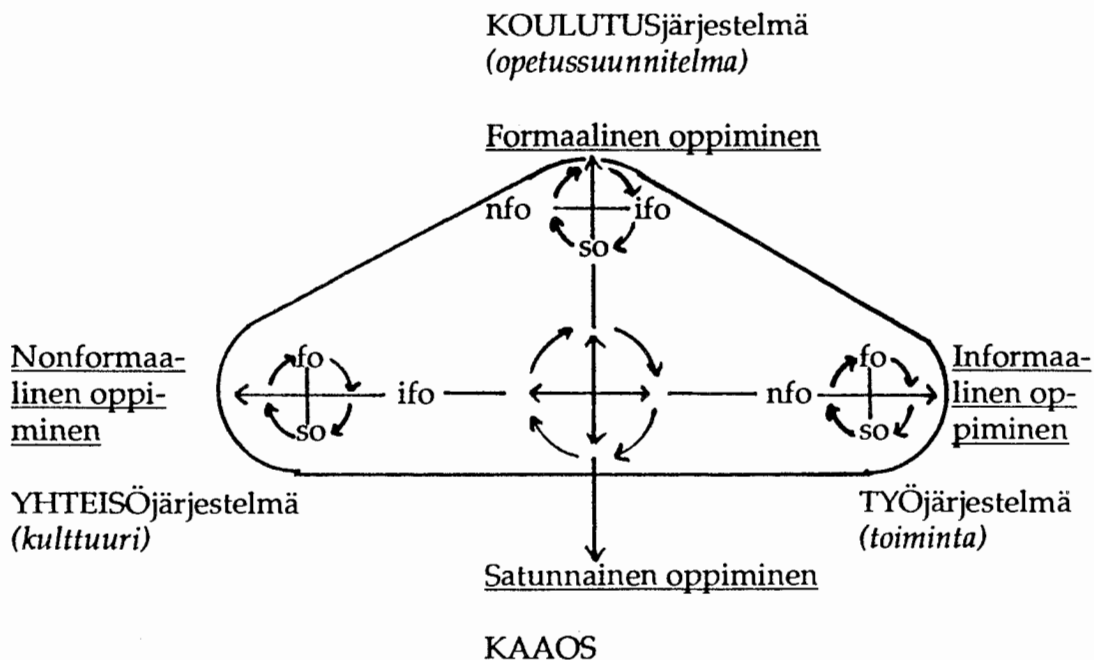
Siirtymä formaalisesta satunnaisen suuntaan kertoo didaktisen ohjauksen laadun muutoksesta. Satunnaisuus lisääntyy, mutta siihen vaikuttaa koulukonteksti, jonka tuottama satunnaisuus ei ole mitä tahansa satunnaisuutta. Opetussuunnitelmien väljentäminen ja oppijakeskeisempiin menetelmiin siirtyminen luo myös enemmän tilaa oppijoiden omakohtaiselle toiminnalle, ympäristön merkitysten havainnoinnille ja tulkinnoille, ts. oppiminen voi siirtyä myös non- ja informaalisuuntaan. Siten konteksti määrää oppimisen *vallitsevan* suunnan, joka koulutuksessa on formaalinen mutta ei sulje pois muita *piileviä* oppimisen muotoja.

Informaalisen oppimisen lähtökohta on yksilön oma toiminta (tekeminen tai työ), josta tietoa voi saada vain oppija itse. Oppiminen pe-

rustuu reflektointiin, jolloin oppija on sekä tietoinen että kriittinen suhteessa toimintaansa ohjaaviin arvoihin ja merkityksiin sekä korjaa toimintaansa itse. Yhteiskunnallisesti tekemistä ja toimintaa ilmentää leikki, harrastaminen ja ennen muuta työ, johon useimpien aikuisten toiminnallinen identiteetti kytkeytyy.

Siirtymä nonformaalisen oppimisen suuntaan kertoo oppimisen yhteisöllisen (sosiaalisen vaikutuksen) ja yksilöllisen (reflektiivisyys) suhteen jännitteen muuntumisesta. Mitä enemmän toiminta on lausumattomien kulttuuristen arvojen, normien ja sosiaalisten koodien vaikuttamaa, sitä vähemmän oppija reflektoi kokeemaansa. Työhön vaikuttavat työyhteisön normit, siihen voidaan opastaa suunnitelmallisesti tai oppiminen voi jäädä sattumanvaraiseksi. Informaalinen oppiminen on siten työkontekstin määrittämä vallitseva muoto muun oppimisen sisältyessä siihen piilevinä muotoina.

Nonformaalisen oppimisen perusta on yhteiskunnan sosialisatioprosessissa, yksilöä muovaavassa sosiokulttuurisessa yhteisöjärjestelmässä, jonka välittämien arvojen ja merkitysten pohjalta oppija tulkitsee havaintojaan ja toimintaansa. Lisääntyvä tietoisuus ja kriittisyys käyttäytymiseen vaikuttavista arvoista ja ohjaa-



Kuvio 4. Jatkuvan oppimisen systeeminen järjestelmä

vista merkityksistä sekä oman toiminnan arviointi kertoo siirtymästä informaalisen oppimisen suuntaan. Siten nonformaalisen oppimisen vallitsevan muodon määrittää sosiaalinen toimintajärjestelmä, sisältäen kuitenkin potentiaalina mahdollisuuden oppia tavoitteellisesti, oman toiminnan kautta tai satunnaisesti.

Jatkuva oppiminen voidaan kuvata oppimistoiminnan, organisoitumismuotojen ja kontekstiperustojen muodostamana mikro-, meso- ja makrotason systeemisenä järjestelmänä:

Kuvio 4.

Kuviossa oppimisen lähtökohtana on kokemus ja toiminta, joihin oppijan sisäiset (refleksiiviset, kognitiiviset ja reflektiiviset) oppimisprosessit kietoutuvat. Oppiminen on oppijan psyykkisestä *autonomiasta* määräytyvää *kokonaisvaltaista* toimintaa organisoitumismuodosta ja kontekstista riippumatta. Organisoitumismuoto määrittyy oppimisprosessien ja kontekstin "kohtaannossa", jossa konteksti määrää oppimisen suunnan formaalisen, nonfor-

maalisen tai informaalisen oppimisen dominanttina muotona. Satunnaisella oppimisella ei ole dominanttia kontekstiperustaa ellei sellaiseksi katsota kaiken kattavaa sekä järjestystä että satunnaisuutta luovaa kaaosta. Koska oppiminen on kokonaisvaltaista, sisältyvät muut oppimisen muodot *latentteina dominanttiin* organisoitumismuotoon. Ts. *jatkuvan oppimisen organisoitumismuoto välittää kontekstin ja oppimistoiminnan subteen.*

Mallin tehtävänä on pelkistää todellisuus kuvaksi, joka sisältää yhtäältä järjestelmää koossa pitävän rakenteen ja toisaalta sen kehitystä ohjaavat periaatteet. Rakenteen avaruudellisuus (vrt. Marsick 1987, 2—3) on systeemisen rakenteen paradoksisuutta: se mikä kokonaisrakenteessa on olennaista, on sitä myös osarakenteissa, ja päinvastoin, se mikä todentuu osarakenteessa, vaikuttaa myös kokonaisrakenteeseen. Yhteisö (kulttuuri), koulutus (opetussuunnitelma) tai työ (toiminta) järjestelmänä ja "pienoisyhteiskuntana" toistaa rakenteessaan olevan yleisen ja ilmaisee samalla erityisen, joka puolestaan vaikuttaa "kokonaisyhteiskuntaan".

LÄHTEET

Alanen, Aulis 1981: Elinikäinen kasvatust — jatkuva koulutus — jaksoittaiskoulutus. Teoksessa Elinikäinen kasvatust. Toim. Aulis Alanen ja Juha Sihvonen. WSOY. Porvoo.

Blauberg, I. V. — Sadovsky V. N. — Yudin, E. G. 1977: Systems Theory, Philosophical and Methodological Problems. Moscow.

Broady, Donald 1987: Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Vastapaino Tampere. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Eräsaari, Risto 1985: Sosialisatio- ja palvelutyön strategioiden hahmottelua. Näkökulmia aikuisten sosialisatioon. Toim. Jukka Tuomisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen julkaisuja 21/1985. Tampereen yliopisto.

Jarvis, Peter 1987: Adult Learning in the Social Context. Croom Helm. New York.

Järvillehto, Timo 1991: Onko psykofysiologia yhtä kuin psykologia plus fysiologia. Systemisen psykologian lähtökohtia. Psykologia 6/91.

Kohonen, Teuvo 1988: Keinotekoisien ja luonnollisen ajattelun eroista. Kognitiotiede. Toim. Antti Hautamäki. Oy Gaudeamus Ab.

Kolb, David A. 1984: Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.

La Belle, Thomas J. 1982: Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective on Lifelong Learning. International Review of Education. XXVIII (1982), 159—175.

Marsick, Victoria J. 1987: New Paradigms for Learning in the Workplace. Learning in the Workplace. Ed. Victoria J. Marsick. Croom Helm. Kent.

Marsick, Victoria J. and Watkins, Karen 1990: Informal and Incidental Learning in the Workplace. Routledge.

Poikela, Esa 1994: Ammatti ja oppiminen. Jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja nro 10. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajainkoulutuslaitos.

Rantanen, Helena 1989: Koulun pedagogisen toiminnan kehittäminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa: koulukoodi ja opettajien yhteistyö. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Tuijnman, Albert 1986: Recurrent education and socio-economic succes: A theoretical and longitudinal analysis. Institute of international education university of Stockholm. No 1.

Tuomisto, Jukka 1991: Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia. Aikuiskasvatus 3/1991.

Willis, Paul 1984: Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

Vuorinen, Risto 1990: Persoonallisuus ja minuus. WSOY. Juva.

Ziehe, Thomas 1991: Uusi nuorisot. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.





AULIS ALANEN

Generatiivisuus Eriksonin kehitysvaiheteoriassa

Generatiivisuus on Erik Homburger Eriksonin kehitysvaiheteorian avainkäsite. Se tarkoittaa aikuisiässä kehittyvää valmiutta, joka ilmenee seuraavaan sukupolveen kohdistuvana ja koko yhteisöön laajentuvana huolenpitona. Erikson toteaa teoksessaan *Lapsuus ja yhteiskunta*: "Tässä kirjassa on pääpaino asetettu lapsuuden vaiheisiin; muussa tapauksessa olisi generatiivisuudesta ehdottomasti tullut keskeinen jaksio, sillä tähän käsitteeseen sisältyy koko se kehitys, joka on tehnyt ihmisestä ei vain oppivan vaan myös opettavan eläimen."

Myöhäistuotannossaan Erikson suuntautui yhä enemmän aikuisuuden ja vanhuuden kehitysvaiheisiin. Tutkielma, jossa 74-vuotias teräsvaari analysoi oman teoriansa lävitse Ingmar Bergmanin elokuvaa *Mansikkapaikka*, on ollut yksi tämän kirjoituksen antoisimmista lähteistä. Se on samalla näyte Eriksonin epäsovinnaisesta, kliinistä, antropologista, elämäkerrallista ja taiteellisen ihmiskuvauksen tarjoamaa aineistoa yhdistelevästä tutkimustavasta.

Lääketieteen tohtori Isak Borg Ingmar Bergmanin elokuvassa *Mansikkapaikka*.
Kuva: Suomen elokuva-arkisto.

TEORIAN RAKENNEPERUSTA

Erik H. Erikson jäsentää ihmisen koko elämänkaaren kahdeksaan kehitysvaiheeseen, joiden etenemisjärjestys noudattaa epigeneettistä periaatetta, kulttuuriset vaihtelut ylittävää lainmukaisuutta. Yksilön valmiudet, minän peruskvaliteetit, kehittyvät vaiheissa, joissa on kohdattava sosiaalisen ympäristön kulloinkin osoittamat uudet mahdollisuudet ja vaatimukset.

Epigeneettinen periaate

Eriksonin muotoileman epigeneettisen periaatteen mukaan (a) kukin peruskvaliteetti vuorollaan tulee dominoivaan asemaan tiettyssä minän kehittymisen käännekohtassa, kriisissä; (b) kullakin on käännekohtaa edeltävät kehittymisen esivaiheensa; (c) jokaisen peruskvaliteetin kehittyminen jatkuu käännekohdan jälkeenkin osana minän kokonaiskehitystä (E. 1976, 24). Esimerkiksi yksilön itsemääräämisen pyrkimys ilmenee alkeismuodossaan jo vauvan rimpuiluna käsiensä liikkumisvapauden sitomista vastaan, mutta vasta toisena ja kolmantena ikävuotena nousee keskeiseksi kehittyminen autonomisuuteen, omien toimintojen kontrolloimiseen ¹⁾.

Erikson on havainnollistanut kehitysvaiheiden etenemistä kuvion 1 tapaisella kaaviolla, josta on teorian kehittelyn myötä syntynyt erilaisia versioita. Siinä kehitysvaiheet etenevät lävistäjän suunnassa, pystysuora suunta edustaa kunkin peruskvaliteetin jatkuvaa kehittymistä ja vaakasuoralla ne ovat kaikki rinnan osallistuen kunkin käännekohdan kehitysprosessiin ja muuntuen osana minäkokonaisuutta.

Kvaliteettien polaarisuus ja perusvoimat

Peruskvaliteettien rakenne on polaarinen: jokainen kvaliteetti sisältää sekä terveen kehittymisen kannalta suotuisia, syntonisia, että epäsuotuisia eli dystonisia potentiaaleja. Erikson nimittääkin peruskvaliteettinsa vastinpareilla perusuottamus versus epäluottamus, autonomia vs häpeä ja epäily jne. (kuvio). Vaikka kriisin läpikäyminen onnistuu hyvin, tuloksena ei ole lo-

pullinen saavutus vaan dynaaminen tasapaino, jossa syntoniset ainekset sitovat itseensä dystoniset. Aikaisempien vaiheiden epäsuotuisat kehityssuunnat heikentävät olennaisesti mahdollisuuksia selviytyä hyvin seuraavista käännekohtista. Otetaan esimerkiksi kouluiässä kehittyvä oppimiseen ja aikaansaamiseen tähtäävä *yritteellisyys* (industry). Mitä enemmän sitä on hորjuttanut epävarmuus omasta suoriutumiskyvyttä, sitä epävarmempi nuori on identiteetin ratkaisevassa kehitysvaiheessa siitä, mitä minusta voisi tulla (E. 1980, 93).

Kunkin kehitysvaiheen ristiriidasta kehkeytyy — kun minä pystyy sen hallitsemaan — psykososiaalinen perusvoima. Varhaisin niistä, *toivo*, viriää kun hoivaa saavan vauvan perusuottamus voittaa epäluottamuksen. Leikki-ikä aloitaisuudesta kehkeytyy *tarkoituksen*, päämäärään suuntautumisen perusvoima jne. (kuvio). Perusvoimien käsitteellinen suhde peruskvaliteetteihin ei ole kovin selvä — varsinkaan kun Erikson on myöhemmin kehitellyt perusvoimilekin vastinpareja. Tavanomaiseen psykologiseen kieleen kääntäen perusvoimat ovat motivaatorakenteita, jotka yhdistävät yksilön viettien energian ja sosiaalisen tavoitteisuuden.

Erikson pitää Freudia oppi-isänään mutta ei anna lapsuuden kokemuksille sellaista aikuisen persoonallisuutta määräävää merkitystä kuin tämä. Aikaisemmat vauriot korjautuvat myöhempien vaiheiden suotuisassa kehityksessä, elleivät ne ole liian suuria (esim. autismi). Läpi elämän jatkuva kehittyminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen: yksilö kohtaa jokaisessa kehittymisen käännekohtassa yhteisönsä tälle vaiheelle osoittamat mahdollisuudet ja vaatimukset.

Erikson on nimittänyt teoriaansa psykososiaalisiksi ja ihmiskäsitystään komplementaariseksi. (E: 1976, 21; E 1981, 268). Yksilön kehityksessä kietoutuvat yhteen kahdenlaiset organisoivat periaatteet, fyysisen olemuksen (sooman) geneettiset kasvuvoimat ja ihmislajille ominaisen yhteisöllisen vuorovaikutuksen sosiaaliset voimat. Ihmisen kehittyminen koostuu somaattisista, sosiaalisista ja psyykkisistä prosesseista; yksilön sosiaalisen eetoksen ja fyysisen elimistön kehittyminen yhdentyvät minäsynteesin psyykkisessä prosessissa (E. 1982, 25) ²⁾.

Kuvio 1. Yksilön elämänvaiheiden seuraanto

VANHUUS							Integriteetti vs toivottomuus VIISAUS
AIKUISUUS						Generatiivisuus vs pysähtyneisyys HUOLENPITO	
VARHAIS-AIKUISUUS					Läheisyys vs eristyminen RAKKAUS		
NUORUUS				Identiteetti vs identiteetti-hämmennys USKOLLISUUS			
KOULUIKÄ			Yritteliäisyys vs huonomuus PÄTEVYYS				
LEIKKI-IKÄ		Aloitteisuus vs syyllisyys TARKOITUS					
VARHAIS-LAPSUUS	Autonomia vs häpeä TAHTO						
VAUVAIKÄ	Perusuottamus vs epäluottamus TOIVO						

Lähde: Erikson 1976, 22

Identiteetin ja läheisyyden vaiheet

Jätän tässä käsittelemättä minän kehityksen neljä ensimmäistä vaihetta, samoin vanhuuden. Nuoruuden ja varhaisen aikuisiän käännekohtiin aikuisuuden generatiivisuus on niin välittömästi sidoksissa että tarkastelen kumpaakin lyhyesti.

Minäidentiteetillä on Eriksonin teoriassa keskeinen asema. Sen perustana on minäkokeumuksen pysyvyys: olen läpi elämän sama minä vaikka minussa tapahtuu jatkuvia muutoksia. Identiteetin kehittyminen alkaa jo lapsuudessa ja joka kehitysvaiheessa se joutuu uudelleen kokeukselle ja muuntuu. Nuoruudessa identiteetikriisi nousee dominoivaan asemaan, kun edessä on irtautuminen lapsuuden riippuvuudesta, seksuaalisen identiteetin etsiminen ja valmistautuminen aikuisuuden ammatilliseen ja muihin rooleihin. Vakaaseen minäidentiteettiin

kuuluu tiedollisen maailmankuvan ja arvonäkemykset yhdistävä *elämänsuuntaus* ("ideologia"). *Uskollisuus* omalle elämänsuuntaukselle on nuoruuden identiteetikriisissä kehkeytyvä perusvoima.

Aikuisuuden varhaisvaiheessa tulee keskeiseksi *läheisyyden* saavuttaminen seksuaalisessa parisuhteessa mutta myös muissa kumppanuussuhteissa. Se edellyttää valmiutta panna minuutensa alttiiksi ja tinkiä itsemääräämisen vapaudesta. Tällaisen tasavertaiseen vastavuoroisuuteen perustuvan yhteisyyden saavuttaminen on sitä vaikeampaa mitä horjuvampi on minäidentiteetti ja mitä vahvempana lapsenomaisen minäkeskeisyys on säilynyt. Läheisyyden vastakkainen kehityssuunta on *eristäytyminen* ja varautunut itseyden varjeleminen. Kun läheisyyden kriisi etenee suotuisasti, siitä kehkeytyy tämän kehitysvaiheen perusvoima *rakkaus*. Se on valmiutta kiintymiseen, jota ei hallitse vanhempien ja lasten suhteeseen kuuluva riippuvuus.

GENERATIIVISUUS — HUOLENPITO

Nuoren aikuisen saavuttamasta läheisyydestä on välitön yhteys varttuneen aikuisen generatiivisuuteen, joka ilmenee ensisijaisesti valmiutena pitää huolta seuraavasta sukupolvesta. Biologisesti sen primaarimuoto on elämän antaminen omille jälkeläisille ja näistä huolehtiminen. Oman lapsen syntyminen ei kuitenkaan luonnollain tapaan herätä vanhemmissa generatiivisuutta ja toisaalta seuraavaan sukupolveen kohdistuva huolenpito voi kehkeytyä vaikka yksilöllä ei ole omia lapsia lainkaan. Generatiivisuus voi ilmetä myös yleistyneemmin *produktiivisena* ja *luovana* toimintana, jolla yksilö osallistuu yhteisönsä ylläpitämiseen ja kehittämiseen.

Generatiivisuus versus pysähtyneisyys

Kun läheisyys rakentuu molemminpuolisen saamisen ja antamisen kokemuksesta, generatiivisuus on valmiutta huolenpidon epäsymmetrisyyteen. Huolenpidon vastavuoroisuus on toisenlaista: kypsään aikuisuuteen kuuluu "need to be needed", tarve että minua tarvitaan. Sen lisäksi että huolenpito tuottaa tyydytystä se opettaa huolenpitäjääkin. Eriksonille tämä ei ole tavanmukainen fraasi vaan koko teorian tärkeä perushavainto.

Generatiivisuuden kehittymistä vaikeuttavat ne eristäytymisen suuntaiset kokemukset, jotka ovat edellisessä kehitysvaiheessa jääneet sulattamatta. Jos aikuinen ei kykene näitä sisäisiä ristiriitoja hallitsemaan, voitolle pääsee generatiivisuuden sijasta *minään vajoaminen* (self-absorption) ja *pysähtyneisyys*, stagnaatio. Tällöin huolenpito kohdistuu ensisijaisesti omaan itseeseen ja suhteille toisiin on ominaista pakonomainen pyrkimys pseudoläheisyyteen, jossa "minä annan sinulle jos sinäkin annat minulle" — tukea ja ystävällisyyttä (E. 1982, 66—67).

Generatiivisuuden mahdollisuudet ovat sidoksissa sekä yksilöllisesti vaihteleviin lähiolosuhteisiin että yhteiskunnan historiallisesti muuttuvaan kulttuurieetokseen. Muuan Helsingin Sanomille lähetetty lukijan kirje kuvaa, Eriksonia soveltaen, keski-ikänsä pysähtyneisyyttä 80-luvun

helsinkiläisessä ympäristössä: "Olin juuri valmistunut, tarmokas, elämänhaluinen. Tulin Helsinkiin, sain työpaikan, asunnon ja ystäviä. Harrastin ja huvittelin. Nyt olen ollut täällä kauan. Olen oppinut olemaan viranhaltija. En tiedä mitään mutta osaan yhdistää toiselle, joka varmasti tietää. — Hississä olen oppinut olemaan hiljaa ja tuijottamaan tyhjyyteen. Samoin bussissa kun menen työhön. Ystäväni ovat naisia. Miehiä ei ole siellä, missä harrastetaan itsensä kehittämistä. Heitä tapaa ravintoloissa. Ovat eronneet, juuri eroamassa tai muuten tarvitsevat seuraa välttämättä. Kun he sanovat että 'soitellaan' se tarkoittaa: 'En tarvitse sinua enää'. — Kun haluan kertoa elämäni iloista tai huolista tilaan ajan, odotan vuoroani, maksan." (HS 11.7.1981)

Produktiivisuus ja generatiivisuus

Kirjeen 40-vuotiaalle kirjoittajalle ei edes työ anna tyydytystä. Millä tavoin generatiivisuus yleensä saa ilmaisuja produktiivisessa ja luovassa toiminnassa? Tätä kysymystä Erikson on varhaisissa teksteissään käsitellyt niin lyhyesti, että tuottava aikaansaaminen ja luova itsensä toteuttaminen on jo sinänsä käsitetty generatiivisuudeksi. Näin on käynyt mm. useimmissa suomenkielisissä Eriksonin teorian esittelyissä, joissa avainkäsittekin on käännetty tuottavuudeksi tai luovuudeksi ³⁾.

Mansikkapaikka-analyysissä Erikson on keskittynyt aikaisempaa perusteellisemmin sekä vanhuuden integriteettiin että aikuisiän generatiivisuuteen ja hänen käsityksensä produktiivisuudesta tarkentuu.

Elokuvan päähenkilö, 76-vuotias lääketieteen professori Isak Borg, on saanut kutsun promootioon, jossa hänet vihitään kunniatohdoriksi. Tämä yhteisön osoittama arvostus sysää liikkeelle Borgin oman sisäisen tilinteon. Valmistautuessaan matkaan ja sen aikana hän näkee sarjan unia, jotka yrittävät kertoa jotakin sellaista mitä hän ei valveilla ole halunnut tiedostaa. Matkan varrella hän saa kiitostakin kunnanlääkärinä tekemistään palveluista mutta unessa hän joutuu oikeudenistuntoon, jossa hänet tuomitaan syylliseksi välinpitämättömyyteen, itsekkyyteen ja muiden huomiotta jättämiseen —

rangaistuksena on yksinäisyys. Poiketen sulkeutuneisuudestaan Borg kertoo unista miniälleen Mariannelle, joka on hänen matkakumppaniin, ja tunnustaa: "Minusta tuntuu että olen kuollut vaikka olen elossa." Marianne vastaa, että Evald, Borgin 38-vuotias poika, on sanonut samoin itsestään.

Marianne on kertonut miehelleen olevansa raskaana. Evald purkautuu rajusti: "Mikään ei saa minua elämään päivääkään kauemmin kuin itse haluan, vielä vähemmän olemaan vastuussa uudesta ihmisestä." Evald sanoo itse olleensa ei-toivottu lapsi avioliitossa joka oli helveti. "Kirottu vietti elää, olla olemassa ja siittää uutta elämää."

Eriksonilla on tässä Bergmanin dramatisoima esimerkki pysähtyneisyydestä äärimuodossaan. Elokuva näyttää myös sukupolvien noidankehän: Isakin "minään vajoaminen" pohjaa hänen lapsuuteensa ja jo Evaldin isovanhempien rakkauttomuuteen. Eriksonin diagnoosin mukaan molempien lääkäreiden, isän ja pojan, miunudessa sekoittuu ammattiin kuuluva professionaalinen palveluvalmius eristäytyneisyyteen. Vanha professori on itsetilityksensä mukaan oppinut tekemään työtä mutta ei rakastamaan. Tässä Erikson jälleen kerran käyttää Freudin "aikuisuuden formulaa" — kun Freudilta kysyttiin, mitä normaalin aikuisen tulisi osata, tämä vastasi kahdella sanalla: *lieben und arbeiten*, rakastaa ja tehdä työtä (E. 1976, 13—14).

Erikson ei tässäkään yhteydessä selvitele pitimmälle produktiivisuuden suhdetta generatiivisuuteen. Käy kuitenkin ilmeiseksi että omistautuminen työlle ja aikaansaamiselle on generatiivista vasta kun työ saa syvimmän merkityksensä minun osuutenani meidän yhteistoimintamme.

Generatiivisuuden asettaminen aikuisuuden peruskvaliteetiksi herättää, yhteisöllisyydeksi laajennettuna, epäilyn ettei Erikson erota toisistaan eettistä ideaalia ja realitodellisuutta. On kuitenkin muistettava ettei mikään kehitysvaihe Eriksonin mukaan pääty kertakaikkiseen saavutukseen. Vaikka kehitys etenisi suotuisasti, aikuinenkaan ei pääse lopullisesti irti minäkeskyydestään eikä muista lapsuuden tai nuoruuden "dystonisista tendensseistä". Aikuisuuden varhaisvaiheen ja vanhuuden välinen kausi

on pitkä, käännekohdan ajoittuminen liukuva ja kehittyminen kohti generatiivisuutta voi olla hidasta ja asteittaista.

Huolenpito (care) on se perusvoima, joka kehityksen suotuisasti edessä kehkeytyy aikuisuuden vastakkaisten tendenssien ristiriidasta. Huolenpidollakin on oma kääntöpuolensa, ulkopuolelle sulkeminen. Jo minäidentiteetin ja siihen kuuluvan oman elämänsuuntauksen rakentaminen on valikoivaa, vieraiksi koettuja elämisen malleja ja niiden edustajia torjuvaa; varhaisaikuisuudessa taas parisuhteiden läheisyys sulkee muita ulkopuolelle. Aikuisuudessa huolenpidon suuntautuminen on väistämättä jollakin tavoin rajaavaa, Eriksonin termein *rejektivistä*. Se on jonkinasteisena välttämätöntä (E. 1982, 68). Ratkaiseva kysymys on, millaisia ilmenemismuotoja rejektiivisyys saa yhteisön sisällä ja pienten ja suurten yhteisöjen keskinäisissä suhteissa.

Erikson on myöhäistuotannossaan pohtinut välinpitämätöntä ja hyökkäävää ulkopuolelle sulkemista koko ihmiskunnan ja ihmislajin evoluution kohtalonkysymyksenä. Historia ja ajan kohtaisin nykyisyys osoittavat, etteivät ihmiset ole uskonnollisten ja muiden eettisten järjestelmien opetuksesta huolimatta kyenneet luopumaan jakautumisesta toisilleen vihamielisiin etnisiin, ideologisiin ja muihin ryhmittymiin. Erikson nimittää niitä pseudolajeiksi, joiden etujen puolustaminen oikeuttaa toisten "lajien" sääli-mättömän kohtelun.

Vanha tutkija ja etikko on toistuvasti ilmaissut huolensa ihmislajin sosiogeneettisestä tuhosuuntauksesta ja puhunut koko ihmiskunnan yhteisen me-identiteetin välttämättömyydestä. Tässä hän tulee lähelle Pekka Kuusen globaalille lajikumppanuudelle ja kulttuurievoluution mahdollisuudelle rakentuvaa eloonjäämisoppia.

Sukupolvien sykli

Erikson on teorianensa ensimmäisistä versioista lähtien sitonut yksilön kehitysvaiheet yhteisössä tapahtuvaan sukupolvien väliseen vuorovaikutukseen. Tästä peruskäsityksestä hän on vuosikymmenten mittaan kehitellyt yksilön elämänsykli (life cycle) kehysrakenteen, *suku-*

polvien syklin (generational cycle). Samanlaisesti elävien sukupolvien keskinäinen vuorovaikutus muodostaa oman syklinsä, jonka sisällä yksilön psykososiaalinen kehittyminen etenee. Aikuisuuden generatiivisuus, joka kohtaa lasten ja nuorten valmiuden kasvaa, on se linkki joka yhdistää yksilön elämänsä sukupolvien sykliin. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa eri-ikäisten kehitysvaiheet lomittuvat ja hakautuvat toisiinsa niin että sekä yksilöt että yhteisö vaikuttavat vastavuoroisesti toistensa jatkuvaan kehittymiseen.

Teorian keskeinen väittämä, jonka mukaan kehitysvaiheet noudattavat lainmukaista järjestystä läpi elämän, perustuu sekin sukupolvien vuorovaikutukseen. Kun lapsuuden ja nuoruuden biologinen kypsyminenprosessi on päättynyt, säännönmukaisuuden tuottaa ensisijaisesti sukupolvisykli. Ihmisilajille on tunnusomaista että se kehityskausi, jolloin yksilö on riippuvainen hoivaajista, on pitkä. Aikuisuuteen kuuluva huolenpito kestää vastaavasti pitkään ja aikuinen saa uusia, häntä itseään kehittäviä tehtäviä sitä mukaa kun lapset ja nuoret kehittyvät. Yhteiskunnan laitokset ja toimintajärjestelmät ovat muotoutuneet hoitamaan ja järjestämään sukupolvien vuorovaikutusta. Näin yhteisö säätelee myös niiden aikuisten jatkuvaa kehittymistä, joilla ei ole välitöntä huolenpitosuhdetta seuraavaan sukupolveen (E. 1981, 269).

Eriksonia on arvosteltu siitä, että hän samastaa yksilön terveen kehityksen yhteisön arvojen ja toimintatapojen omaksumiseen ja tukee siten vallitsevaa yhteiskunnallista järjestystä (mm. Buss ja Roazen, sit. Sugarman 1986, 93–94). Kritiikki on tässä muodossa ilmeisen perustetonta. Erikson on jatkuvasti tähdentänyt, että yhteisön yksilölle tarjoamat mahdollisuudet vaihtelevat historiallisesti ja kulttuurista toiseen ja että yhteisön tila voi joissakin kriisivaiheissa olla yksilön terveille kehitykselle hyvinkin epäsuotuisa (E. 1966, 15, 23). Terveestä kehityksestä Erikson on toisinaan käyttänyt termiä *adaptiivinen*. Sillä hän kuitenkin sanoo tarkoittavansa aktiivista sopeutumista: yksilö pyrkii myös muuttamaan ympäristöään samalla kun käyttää valikoivasti sen mahdollisuuksia (E. 1976, 25).

Vanhuuden minäintegriteetti on sitä paremmin saavutettavissa, mitä generatiivisemmin aikuinen on oppinut näkemään osallisuutensa sukupolvien vuorovaihdossa. Mitä minäkeskeisempi aikuisuus, sitä suurempi on riski päätyä vanhuudessa toivottomuuteen ja elämänihoon. Toisaalta vanhuuden aikaiset tapahtumat, kuten generatiivisen vuorovaikutuksen jyrkkä vähentyminen, saattavat vaikeuttaa vanhuuden perusvoiman, viisauden, kehkeytymistä. — Toivon, että voim myöhemmin käsitellä erikseen teemaa vanhuuden viisaus.

ARVOINTIA

Eriksonin asema elämänsä tutkimuksena on erikoislaatuinen. Hänen teorian on saanut osakseen yleistä arvostusta, sitä siteerataan edelleen ahkerasti ja sen keikkoja käytetään empirisissä tutkimuksissa. Toisaalta näyttää siltä ettei teorialle kokonaisuutena ole ilmaantunut todella merkittäviä edelleenkehittelijöitä. Joissakin tutkimuksissa on generatiivisuuden vaiheen edelle ja jälkeen lisätty uusia vaiheita, mutta Erikson itse on — nähdäkseni hyvin perustein — suhtautunut täydennyksiin torjuvasti: lisätyt vaiheet eivät ole sellaisia uusia käännekohtia, jotka vastaisivat hänen epigeneettisen seuraantonsa logiikkaa (E. 1982, 66).

Teoriaan kohdistunut arvostelu, johon edellä olen jo viitannut, on ollut momentasoista, toisinaan selviin virhetulkintoihinkin perustuvaa (E. 1976, 20). Tässä ei ole tilaa syvempään arviointiin mutta otan esille pari huomionarvoista kritiikin kohdetta.

Naiset Eriksonin teoriassa

Useita elämänsäkaarteoriaita on aiheellisesti arvosteltu siitä että niiden yleiseksi tarkoittama elämänsä malli on yksipuolisesti miehinen. Moite on kohdistettu Eriksoniinkin (mm. Gilligan 1982, 13).

Kun Harvardin kasvatustieteellinen lehti haastatteli yliopistonsa vanhaa opettajaa, häneltä kysyttiin mm. sukupuolieroista. Erikson sanoo pi-

tävänsä selvänä että naisten koko elämänkaari ja erityisesti generatiivisuuden ilmeneminen on "hyvin erilainen" kuin miehillä, mutta pysyy käsitteessään että epigeneettinen periaate pätee eroista huolimatta sekä naisiin että miehiin. Hän torjuu mm. väitteen että naisilla identiteetin muotoutuminen seuraisi vasta läheisyyden vaiheen jälkeen — se voi kyllä pysyä suhteellisen avoimena ja kehittyä limittäin läheisyyden kanssa (E. 1981, 255—).

Erikson on pohtinut myös sitä, millä tavoin läntisen yhteiskunnan viimeaikainen muuttuminen — avioliiton murros, perhesuunnittelu, äitiyden lykkäytyminen — on muuttamassa erityisesti naisten generatiivisuutta. Naisten ammattiuran yleistyminen suuntaa generatiivisuutta tuottamiseen ja luovuuteen lähentäen sitä miehiseen perinteeseen — miehet puolestaan ovat suuntautumassa aikaisempaa enemmän välittömään huolenpitoon. Eriksonin asenne on kyselevä mutta ongelmattomana hän ei murrosta pidä (mt. s. 262).

Käsitteet, esitystapa

Eriksonin miesnäkökulmasta ja muista arvos- telun aiheista voidaan olla monta mieltä, mutta yllättävää olisi jos hänen käsitteikieltään kiitettäisiin tarkaksi ja esitystapaansa selkeäksi. Tutkija on itse puolustanut käsiterakennelmansa suurpiirteisyyttä sillä, että hän on pysytellyt läheisessä yhteydessä "elävään kieleen" joka on kypsynyt sukupuolvien vuorovaikutuksessa (E. 1982, 58). Perustelu ei ole riittävä, sillä Erikson on joka tapauksessa kehittänyt teoreettisen järjestelmän ja sille erityisterminologian. Irrrottautuminen muista käsittejärjestelmistä (E. 1962, 7) ei olisi estänyt määrittelemästä tarkemmin omia käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita. Myöhäistuotannossaan Erikson on etsinyt yhteisön mallia etologiasta, mutta ritualisaatio on karkea väline ihmisyyhteiskunnan monimutkaisten rakenteiden ja prosessien kuvaamiseen.

Eriksonin tapa kirjata ajatustensa kulkua on usein peräti tuskastuttava. Toistuvasti syntyy vaikutelma että käsillä on luonnos jossa tekijän mieleen tulleet ideat ovat vielä järjestämättä ja ilmaisu perkaamatta. Esityksen elävyys ja rikkaus on jo toinen asia.

Teorian arvo

Vaikka Eriksonin esitystapa on pysynyt luonnostelevana ja tarkkaa määrittelyä kaihtavana, hänen päättelystään, postuloinnistaan kuten hän sanoo, rakentuu syvästi ajateltu kokonaisuus. Huolimatta isoista varauksista ja avoimeksi jääneistä kysymyksistä pidän Eriksonin ajatusrakennelmaa muita tunnettuja elämänkaaren jäsentelyjä merkittävämpänä; mikään niistä ei ole edes pyrkinyt yhtä syvälle ihmisen kehittymisen olemukseen. Omaperäisintä ja arvokainta teoriassa on elämänkaaren kehysrakenteen, sukupolvisyklin, ja "yhdistävänä linkkinä" toimivan generatiivisuuden kehittäminen. On hämmästyttävää kuinka vähän tähän teorian ytimeen on arvioinnissa kiinnitetty huomiota.

Aikuiskasvatuksen kannalta on erityisen kiinnostavaa että Erikson osoittaa kasvatuksen tehtäväksi silloittaa yksilön ja yhteisön kehittymisen. Näkemys jatkuvasta oppimisesta generatiivisuuden toteuttamisessa tulee hyvin lähelle elinikäisen kasvatuksen humanistista ideaa.



HUOMAUTUKSIA

1) Teorian perusrakenteiden esittely on poimittu ja yhdistetty Eriksonin useista eriaikaisista teksteistä, jotka samaakin asiaa käsitellessään poikkeavat toisistaan. Pitääkseni viitteiden määrän sääällisenä olen merkinnyt lähteet vain tärkeimpiin kohtiin. — Johdannossa esittämäni sitaatti on mainittu teoksen 2. laitoksesta. Ao. kohtaa ei ole 1. painoksessa, johon uudistettukin suomennos (1982) perustuu.

2) Peruskvaliteetit (primal qualities) on joissakin psykoterapeuttisissa teoksissa suomennettu perustunteiksi (esim. Keinänen). Erikson sisällyttää kuitenkin käsitteeseensä myös kognitiivisia aineksia kuten tiedolliset käsitteet.

3) Erikson sanoo suomennetussakin teoksessa Lapsuus ja yhteiskunta — ja toistaa sen myöhemmin — ettei tuottavuus tai luovuus tai "muukaan muodikas käsite" korvaa generatiivisuutta, joka viittaa nimenomaan sukupuolvien vuorovaikutukseen (E 1962, 235). Todettakoon tässä että useimmat teorian suomenkieliset esittelyt sisältävät harhaanjohtavia yksinkertaistuksia ja omavaltaisia tulkin- toja. Em. Keinänen esittely tekee varsin hyvin oikeutta Eriksonille mutta ei käsittele teoriaa kattavasti.

LÄHTEET

Erik H. Eriksonin teokset

E. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Gummerus, Jyväskylä
 1966. Nuori Luther. Weilin+Göös, Helsinki.
 1976. Reflection on Dr Borg's Life Cycle. Daedalus, Vol. 105, No 2.
 1980. Identity and The Life Cycle. Norton, New York.
 1981. On Generativity and Identity: From a Conversation with... Harvard Ed.Rev. Vol 51, No 2.
 1982. The Life Cycle Completed. Norton, New York.
 1986. Barnet och samhället. 2. uppl. Natur och kultur, Stockholm.

Muut teokset

Gilligan, C. 1982. In a Different Voice. Harvard University Press, Cambridge Mass.
 Keinänen, E. 1981. Elämänkaaren kokonaisuus — Erik H. Erikson. Siitola, P. et al.(toim.) Psykoterapia — teoria ja käytäntö 1. Weilin+Göös, Espoo.
 Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Methuen, London.



Erik Erikson

(1902—1994)

Maaailman tunnetuimpiin psykoanalyttikoihin kuuluva Erik Erikson kuoli 12. toukokuuta lyhyen aikaa sairastuttuaan Harwichissa Yhdysvalloissa. Erikson oli syntynyt 15. kesäkuuta 1902 Frankfurtissa.

Erikson oli psykoanalyysin perustajan Sigmund Freudin oppilas ja ystävä ja kävi hänen tyttärensä Anna Freudin psykoanalyysissa. Hän valmistui Wienin Psykoanalyttisesta Instituutista 1933 ja muutti samana vuonna Yhdysvaltoihin alansa oppiriitojen ja natsivallan tieltä.

Erikson laajensi psykoanalyttista teoriaa nuoruuteen ja aikuisuuteen. Persoonallisuuden kehitys jatkuu hänen mukaansa syntymästä vanhuuteen kahdeksan kehitysvaiheen kautta. Kukin niistä tuo mukaan tyyppillisiä ristiriitoja, joiden ratkaisut muovavat ihmisen identiteettiä. Persoonallisuuden kehitysteoriassaan hän katsotaan kuvastaneen amerikkalaista optimismia yksilön kyvystä kasvaa ja muuttua.

Freudista poiketen Erikson painotti yhteiskunnallisia ja kulttuurisia vaikutuksia: eri yhteiskunnat tarjoavat samoihin ongelmiin erilaisia ratkaisuja. Poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset järjestelmät ulottuvat näin syvälle yksilön tunne-elämään.

Erikson oli myös ensimmäisiä lapsuuspsykoanalyttikoita ja toi urauurtavasti esiin lasten leikkien, äitisuhteet ja uien tärkeyden terapiassa.

Eriksonin 1950-luvulla tunnetuksi tulleet kirjoitukset ovat vaikuttaneet laajalti länsimaiseen tiedemaailmaan, terapeutin käytäntöön ja arkiajatteluun. Erityisen suosittu oli 1960-luvulla hänen lanseeraamansa "nuoruuden identiteettikriisi", joka vetosi nuoriin antaessaan heille luvan rauhassa "etsiä itseään".

Kiinnostukseen identiteettikriisejä kohtaan oli henkilökohtaisiakin syitä: Erikson oli tanskalaisen äidin avioton lapsi ja sai isäpuoleltaan juutalaisen kasvatuksen. Hän tunsi nuoruudessaan itsensä kodittomaksi niin juutalaisvihamielisten saksalaisten kuin saksanjuutalaistenkin seurassa. Koulusta päästyään hän kierteli 25-vuotiaaksi piirtäen eläinokseen lasten muotokuvia.

Erikson kirjoitti myös psykoanalyttisia elämäkertoja mm. Jeesuksesta, Albert Einsteinista, Charles Darwinista ja Martin Lutherista. Bestseller Mohandas Gandhista sai Pulitzerin palkinnon ja National Book Award -palkinnon 1970.

Erikson toimi monissa yliopistollisissa tehtävissä. Eläkkeelle hän jäi Harvardin yliopiston yksilökehityksen ja psykiatrian professorin virasta.

(Helsingin Sanomat 19.5.1994/ AP — New York Times — Reuter sekä Newsweek 23.5.1994)

ARI ANTIKAINEN, JARMO HUOTSONEN,
HANNU HUOTELIN & JUHA KAUPPILA

Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa

Sukupolven käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisin prosessein historiallinen ja sosiaalinen aika muotoilee yksilön elämänkulkua. Seuraavassa selostetussa Koulutuksen merkitystä etsimässä -projektissa aineisto muodosti neljä koulutuskohorttia: vuonna 1935 ja ennen sitä syntyneiden niukan koulutuksen kohortin, vuosina 1936–1945 syntyneiden koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortin, vuosina 1946–1965 syntyneiden muodostaman koulutuskasvun ja hyvinvoinnin kohortin sekä sen jälkeen syntyneet nuoret.

Näiden tutkimuksessa nousseiden sukupolviryhmien koulutuksen ja elämänkulun ydinkategorioiksi löytyivät vanhimmissa ryhmässä koulutus ihanteena, sota-ajan lapsilla koulutus välineenä, sotien jälkeisillä sukupolvilla koulutus hyödykkeenä ja nuorilla koulutus itsestäänselvyytensä.

Seuraavassa, neljän kirjoittajan yhteisartikkelissa kerrotaan tarkemmin sukupolvista, elämänkaaresta ja koulutuksesta osana sitä.

MIKÄ ON KOULUTUKSEN MERKITYS?

Koulutuksen merkitystä etsimässä -tutkimusprojektissa etsimme koulutuksen ja oppimisen merkitystä suomalaisten elämässä (Antikainen 1991). Muodollisen koulutuksen ohella olemme kiinnostuneita aikuiskasvatuksesta ja muista epävirallisemmista muodoista oppia tietoja ja taitoja. Merkityksen käsitteellä viittaamme sekä metodiimme että teoriaamme.

Tutkimme intersubjektivistista sosiaalista todellisuutta kvalitatiivisella logiikalla, emme tilastolliseen edustavuuteen perustuen. Metodina on elämänhistoriallinen elämäkertametri (Huotelin 1992). Teoriassamme kysymys koulutuksen merkityksestä jäsentyy kolmella tasolla ja kolmeksi suppenevaksi kysymykseksi.

1. Olemme kiinnostuneita koulutuksen paikasta ihmisten elämänkulussa ja erityisesti siitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen.

2. Eräissä kielissä merkityksen käsite on varsin lähellä identiteetin käsitettä, ja mekin viittaamme merkityksellä henkilön tai ryhmän identiteettiin. Siten kysymme, mitä koulutus- ja oppimiskokemukset merkitsevät identiteetin tuottamisessa ja muodostumisessa.

3. Aivan ensimmäisen elämäkertomuksen alustavassa analyysissä havaitsimme kertojan, 66-vuotiaan Annan, elämän jäsentävän oppimiskokemuksina tiettyjen avainkokemusten sarjaksi (Antikainen 1993). Näitä pinnallisen tarkastelun perusteella kertojan elämänkulkua organisoivia ja hänen identiteettiään muuttavia tai vahvistavia kokemuksia kutsumme merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Siten voimme kysyä,

millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia suomalaisilla on eri elämänvaiheissaan, ovatko ne peräisin koulusta, työstä, aikuisopiskelusta vai vapaa-ajan vietosta, sekä vielä mikä on kaiken kaikkiaan merkittävien oppimiskokemusten sisältö, muoto ja sosiaalinen konteksti.

AINEISTO JA METODI

Aineistomme olemme koonneet elämäkerta- ja teemahaastatteluin. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltava kertoo suullisesti elämäkertomuksensa ja lisäksi hänelle esitetään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä koulutuksesta, itsensä määrittelystä ja hänen elämässään merkittävistä tiedonaloista. Haastattelut ovat kestäneet 1–6 tuntia, keskimäärin 3–4 tuntia. Sen jälkeen tutkijat poimivat elämäkertomuksesta luettelon merkittävistä oppimiskokemuksista ja esittävät sen haastateltavalle hyväksyttäväksi tai muutettavaksi.

Merkittäviä oppimiskokemuksia (subjektiivisessä mielessä) on kaikilla ihmisillä, eikä niitä ole mielestämme vaikea löytää. Niiden lukumäärä on vaihdellut kahdesta kymmeneen. Hyvin harvat haastateltavat ovat muuttaneet esittämäämme merkittävien oppimiskokemusten listaa. Tässä toisessa haastattelussa käsitellään kutakin merkittävää oppimiskokemusta ja sen sosiaalista ja elämäkerrallista kontekstia yksityiskohtaisemmin. Kun oletamme koulutuksen voivan myös tuhota identiteettiä, kysymme lopuksi kielteisintä koulutukseen liittyvää kokemusta. Toinen haastattelu kestää useimmiten suunnilleen yhtä kauan kuin ensimmäinen.

Kysymyksenasettelumme mukaisesti olemme haastatelleet monenlaisia ihmisiä: naisia ja miehiä, eri sosiaaliluokkia ja etnisiä ryhmiä edustavia sekä eri-ikäisiä. Enemmistö 44 haastatellusta on suomenkielisiä (n=28), mutta heidän rinnallaan on ruotsinkielisiä, saamelaisia, romaneja ja yksittäisiä siirtolais- ja pakolaisryhmien jäseniä. Etnisten vähemmistöjen haastattelut ovat keskimäärin puutteellisempia kuin suomenkielisten. Iän mukaan luokittelimme haastateltavat etukäteen neljään ikäryhmään eli kohorttiin, joiden edustuksen halusimme siten taata. Aineistolähtöisen (grounded-theory) lähestymistapamme mukaisesti olemme lopettaneet haastattelut aineiston kylläntymisen myötä.

Olemme tyytyväisiä aineistoomme myös siinä mielessä, että useimmat elämäkertomukset vaikuttavat avoimilta ja kokonaisilta. Poikkeuksen muodostaa kaksi ns. julkisuuden henkilöinä pidettävää vaikei mitään varsinaista ”julkua”. He kertoivat hyvin julkisen ja muodollisen, ansioluettelo muistuttavan elämäkertomuksen. Kun molemmat henkilöt ovat jo eläkeläisiä, eivätkä olisi siinäkään mielessä ymmärtääksemme menettäneet ”kasvojaan”, voidaan tulkita heidän julkisen minänsä estävän – ellei ”stigmatisoivan” – yksityisen ja avoimen elämäkertomuksen esittämisen.

KOULUTUSSUKUPOLVET

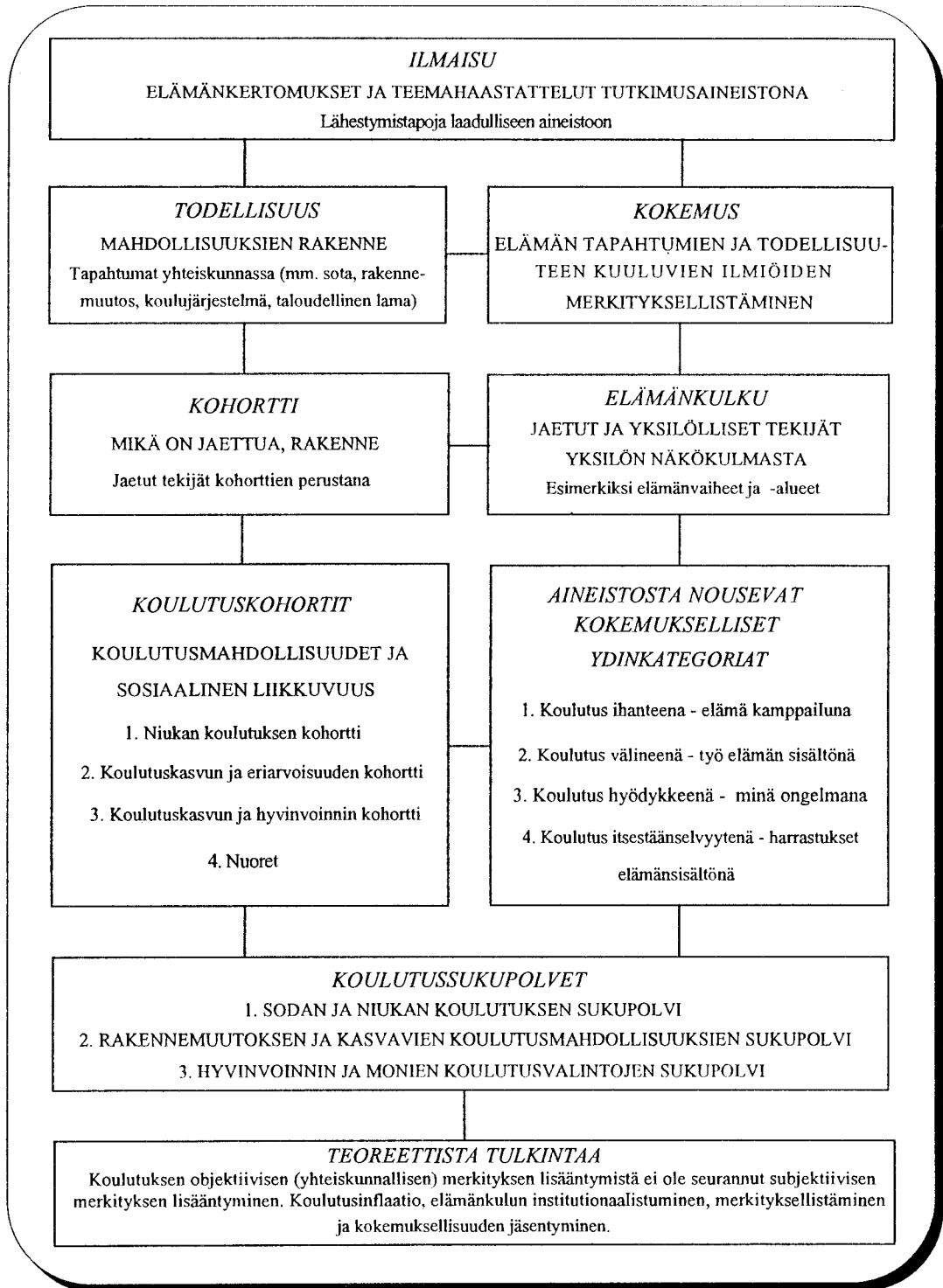
Suomalainen yhteiskunta ja koulutus sen osana on viime vuosikymmenten kuluessa nopeasti muuttunut. Sukupolven käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisin prosessin historiallinen ja sosiaalinen aika muotoilee yksilön elämäntulkua (Mannheim 1952). Sukupolvi koostuu samana ajanjaksona syntyneistä ihmisistä, joita yhdistää samanlaiset elämäntulkot ja ajallisesti yhtenäinen kulttuuritausta. Tutkimuksessamme etsimme suomalaisia koulutussukupolvia. Tässä vaiheessa analyysissä eivät ole mukana etniset vähemmistöt (Kauppila 1991; Huotelin & Kauppila 1993). Analyysin kulku ja tulos on esitetty seuraavassa kaaviossa.

Mahdollisuuksien rakenteen perusteella – pohjautuen koulutusjärjestelmän, koulutukseen osallistumisen ja sosiaalisen liikkuvuuden muutokseen luokittelimme aineiston seuraaviin koulutuskohortteihin (vrt. Pöntinen 1982; Roos 1987; Järvelä 1992):

1. Niukan koulutuksen kohortti (vuonna 1935 tai aiemmin syntyneet)
2. Koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortti (1936–1945 syntyneet)
3. Koulutuskasvun ja hyvinvoinnin kohortti (1946–1965 syntyneet)
4. Nuoret (1966 ja sen jälkeen syntyneet).

Lukemalla kohorteiksi ryhmitetyn aineiston elämäntulkun näkökulmasta pyrimme saamaan selville koulutuksen kokemuksellisuuden ja siihen liittyneen toiminnan eri elämänvaiheissa.

Kaavio 1. Kohti suomalaisia koulutussukupolvia



Näkökulman avulla huomioimme yksilön elämäntoiminnot tietyissä historiallis-yhteiskunnallisissa oloissa. Tutkimuksessamme näemme yksilöiden elämäntulon vertikaalisten ja horisontaalisten elämäntoimintojen kokonaisuudeksi. Tarkastellessamme koulutuksen liittyviä kokemuksia ja merkityksiä vertikaalisesti elämäntulon näkökulmasta huomioimme elämäntaiheet menneisyydessä ja niiden retrospektiivisen tuottamisen kertomusajankohtana ja -tilanteessa. Olemme myös tietoisia tulevaisuudesta ja koulutuksen merkityksen mahdollisista ikään liittyvistä muutoksista. Horisontaalisesti huomioimme elämäntilanteet; työn, perheen, vapaa-ajan ja koulutuksen kerronnan painottumisessa. Koulutuksen merkityksestä neuvotellaan sosiaalisen kentän eri tasoilla: yksilön sisäisessä kokemuksessa, henkilöiden välisessä tai ryhmän kontekstissa ja yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa (Huotelin & Kauppila 1993).

Tämän intensiivisen lukemisen perusteella löysimme seuraavat koulutuskohortteja vastaavat koulutuksen ja elämäntulon ydinkategoriat:

1. Koulutus ihanteena - elämä kamppailuna
2. Koulutus välineenä - työ elämän sisältönä
3. Koulutus hyödykkeenä - minä ongelmana
4. Koulutus itsestäänselvytenä - harrastukset elämän sisältönä.

Olimme yllättyneitä, miten selvästi kykenimme tyypittelemään jaetun, yhteisen kokemuksen ydinkategoriat. Jokainen tapaus (n=28) noudattaa kohorttinsa mukaista tyypittelyä tai mikäli se poikkeaa siitä vähäisessä määrin, on esitettävissä erityinen, yksilöllinen selitys (siis satunnainen eli ei-normatiivinen tekijä) tälle poikkeamiselle.

Nuoruuden ja varhaisaikuisuuden kokemukset ovat synnyttäneet kullekin sukupolvelle oman sukupolviaseman suhteessa koulutukseen: koulutus ihanteena, välineenä, hyödykkeenä ja itsestäänselvytenä. Se näyttää kertovan myös motivaatio-orientaatiosta koulutuksen suhteen, kehityskulusta ihanteesta itsestäänselvydeksi. Sukupolviasemaan sisältyvä koulutusmotivaatio on passiivinen tila sisältäen mahdollisuuksia, jotka voivat realisoitua, tulla tukahdetuiksi, sulautua sosiaaliin voimiin tai ilmestyä uudessa muodossa (vrt. Mannheim 1952). Se kertoo kuitenkin valmiuden reagoida

koulutukseen. Koulutuksen merkitys on konstruoitu suomalaisen yhteiskunnan suurten muutosten kontekstissa. Sota-aika ja sitä seurannut jälleenrakennus, 60-70-lukujen rakennemuutos eli "suuri muutto" ja hyvinvointivaltion valmistuminen ovat näitä konteksteja. Siten voimme nimetä varsinaiset kokemukselliset koulutussukupolvet seuraavasti (Huotelin & Kauppila 1993):

1. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (noin ennen vuotta 1936 syntyneet)
2. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (noin 1936-1955 syntyneet)
3. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (noin vuoden 1955 jälkeen syntyneet).

On muistettava, että tarkastelumme liikkuu vain sukupolviaseman tasolla. Yhteinen sukupolviasema ei kuitenkaan merkitse yhteistä aktualisoitunutta sukupolvea. Sosiaalinen muutos ei tapahdu samanaikaisesti esimerkiksi maaseudulla ja kaupungeissa tai eri sosiaaliluokissa. Yhteisen sukupolviaseman sisällä voi olla useita sukupolviryhmiä. Silti esimerkiksi kielteisten koulutuskokemusten suhteen em. sukupolvet eroavat selvästi toisistaan.

Vanhimman sukupolven ilmoittamat kielteiset koulutuskokemukset liittyivät koulutuksen puutteeseen, heikkoon saatavuuteen tai keskeyttämiseen tai sellaisiin yksittäisiin kokemuksiin kuten ankaraan tai ilkeään opettajaan. Vasta keskimmäisen sukupolven nuoremman puolikkaan edustajilla kyllästyminen koulunkäyntiin oli yleisin kielteinen kokemus. Ensin keski-koulu ja lukio ja sittemmin peruskoulun yläaste olivat kaikissa tapauksissa näitä tylsiä paikkoja. Nuorten keskuudessa kielteisten kokemusten kirjo oli laajempi. (Antikainen & Houtsonen 1993)

Sukupolvianalyysin tuloksen voi tiivistää myös niin, että koulutuksen koettu subjektiivinen merkitys ei ole seurannut sen objektiivisen tai institutionaalisen merkityksen kasvua. Samaa aikaan kun koulutuksen merkitys esimerkiksi työpaikan hankkimisessa ja ammatillisessa toiminnassa tai yleisemmin elämässä selviytymisessä on verrattomasti lisääntynyt, on kou-

lunkäynti muuttunut yhä useammin merkitykselliseksi tai kyllästyttäväksi.

Muutokselle voi etsiä monia selityksiä. Ensinnäkin pelkkä koulutuksen pidentyminen ei asiaa selitä, sillä myös pitkän koulutuksen saaneille vanhimman sukupolven edustajille koulutus on ihanne. Toiseksi koulutuksen aseman muutos tiedonvälityksessä - "monopolin menetys" - ja tutkintojen inflaatio koulutettujen määrän kasvaessa yli työmarkkinoiden laajentumisen voivat osaltaan selittää muutosta. Koulutuksen koetun merkityksen mureneminen alkoi kuitenkin jo keskipolven piirissä, vaikka heidän ammattiuransa eivät suinkaan olleet tukkoisia. Kolmas selitys liittyy elämäkulun institutionaalistumiseen ja koulutuksen asemaan siinä (Kohli 1985; Meyer 1987; Buchmann 1989; Dannefer 1991; Lindroos 1993).

Moderniteetti on merkinnyt tuotteiden, kulttuurin ja sosiaalisten organisaatioiden yhdenmukaistumisen ohella myös ihmisten elämän yhdenmukaistumista. Elämänkulku sujuu yhä enemmän muodollisten sääntöjen mukaisesti. Samalla elämä on yksilöllistynyt, me toimimme tekemällä yksilöllisiä valintoja. Näiden kahden näennäisesti vastakkaisen kehityskulun dynamiikka on tuottanut elämäkulun institutionaalistumisen: "minästä" tai yksilön elämäkulusta on tullut instituutio. Me teemme kyllä yksilöllisiä valintoja, mutta varsin samalla tavoin tai tiettyjen rajojen puitteissa. Koulutus ja oppilaitos tai opiskelijan rooli kuuluvat tiettyyn ikävaiheeseen. "Normaalisti" sujuva koulunkäynti ei tuota merkittäviä kokemuksia tai elämyksiä.

Viime vuosina ikään liittyvä normatiivisuus tai odotustenmukaisuus - siis ikänormit ja -roolit - on heikentynyt ja murentunut, mutta koulutuskertomuksissa se ei näy - ellei juuri ikänormien mureneminen koulun ulkopuolella tee osaltaan koulusta niin yhdentekevää.

KOULUTUS JA IDENTITEETTI

Kertoessaan elämäkertomustaan henkilö ilmaisee ja selittää itseään. Itseasiassa haastattelijä käyttää haastattelutilanteen osoittamissa rajoissa kulttuurisia resursseja luodakseen teorian tai kuvan itsestään (Houtsonen 1991; Antikainen & Houtsonen 1993, 9).

Työmääritelmämme mukaan henkilön identiteetti koostuu elämäkertomuksen merkityksellisistä osista (Antikainen 1991, 6). Identiteetti on yksilön sosiaalisesti rakennettu määritelmä, joka on muodostettu käyttämällä tarjolla olevia kulttuurisia merkityksiä. Henkilön identiteetti voi olla olemassa vain kielen ja kulttuuristen koodien järjestelmän kautta, joita ihmiset käyttävät määritellessään identiteettiä objektina (Weigert et al. 1986, 30-36).

Kulttuuri on symbolinen merkitysrakenne ja erottelujen järjestelmä, jonka avulla ihmiset luokittelevat ja tulkitsevat itseään ja toisia ihmisiä. Merkitysrakenne määrää tekemiämme luokituksia ja tulkintoja, mutta ei yksityiskohtaisesti (Sulkunen 1992, 184-202). Jokainen joutuu muotoilemaan ainutkertaisen identiteettinsä ja etun kulttuurisen merkitysrakenteen tarjoamista resursseista. Identiteetti on siis sekä täysin sosiaalisesti rakennettu että ainutkertaisen henkilökohtainen.

Identiteetti voidaan määritellä edelleen tyyppityksi minäksi kussakin elämäkulun vaiheessa ja sosiaalisten suhteiden kontekstissa. Identiteetti nimetään merkitykselliseksi sosiaalisesti objektiksi tyypifikaatioprosessin kautta. Tyypifikaatio on käsitteellinen prosessi, jonka avulla ihmiset järjestävät tietoaan maailmasta. Järjestäminen ei tapahdu henkilöiden, asioiden ja tapahtumien ainutkertaisen ominaisuuksien varassa, vaan näiden tyyppillisten piirteiden varassa (Starr 1983, 162).

Paljastamalla nämä minän tyyppitykset yritämme tehdä suomalaisen kulttuurin näkyväksi koulutusidentiteetin rakentumisen suhteen. Erotamme identiteetistä neljä ulottuvuutta tai ilmentymää: sosiaalinen ("objektiivinen"), yksilöllinen ("elämäkerrallinen"), itse-identiteetti ("identiteetin tunne") ja kulttuuri-identiteetti ("mielekkyyttä"), joista kolme ensimmäistä vastaa Goffmanin (1963) käyttämää määritelmää.

Koulutus ja sosiaalinen identiteetti

Tarkastellessamme millaista sosiaalista identiteettiä koulutus tuottaa kysymme: millaisen yh-

teiskunnallisen statuksen tuottaja koulutus on; mikä on tutkintotodistuksen merkitys työpaikan hankkimisessa; mitä taitoja koulutus tuottaa?

Koulutus tuottaa yhteiskunnallista statusta kaikissa sukupolvissa, joko suoraan tai ammatin kautta. Mitä nuorempiin sukupolviin tullaan, sitä vähemmän tutkinto tuottaa statusta suoraan. Ammatillinen tai akateeminen koulutus nähdään työssä tarvittavien perustaitojen tai teoreettisten taitojen korvaamattomana tuottajana. Kuitenkin niukan koulutuksen saaneet vanhimman sukupolven edustajat ovat oppineet tietonsa ja taitonsa harjaantumalla lähinnä maataloudessa. Nuorilla kesätyöt ja harrastukset ovat olleet tärkeitä tietojen ja taitojen lähteitä. Erytisesti ammatillisessa koulutuksessa olevat nuoret korostivat, että "todelliset taidot" opitaan käytännön työelämässä ja koulutus tarjoaa lähinnä "teoriaa". (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja yksilöllinen identiteetti

Koulutuksen suhdetta yksilölliseen identiteettiin tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta: mihin elämänsäkulun vaiheeseen koulutus liittyy; mikä on koulutuksen merkitys elämänsäkulun kokonaisuudessa; miten koulutus koetaan ja millaisia ovat keskeiset koulutuskokemukset?

Useimpien haastateltujen koulutuksen ajoitus noudatti heidän sukupolvensa, sukupuolensa ja sosiaaliluokkansa tyypillistä kulttuurista käsikirjoitusta. Oppivelvollisuuskoulua tai lukiota seurasi välittömästi ammatillinen kurssi, ammatillinen oppilaitos, opisto tai korkeakoulu. Joitakin toisenlaisia käsikirjoituksia sentään löytyi. Esimerkiksi eräät haastateltavat hakeutuivat vartuneempina koulutukseen hankkiakseen uuden työpaikan. Tähän oli johtamassa sisäinen tai ulkoinen pakote. Ulkoista pakkoa edustivat esimerkiksi sairaus tai läheisen kuolema. Sisäistä pakkoa tai haastetta taas toive mielekkäästä työstä tai sosiaalisesta noususta.

Pohjakoulutuksen jälkeisen ammatillisen koulutuksen merkitys vaihteli sukupolvittain. Vanhimmalle sukupolvelle se merkitsi selviytymistä

elämän vaikeuksista, keskipolvelle ammattia ja ammattiuraa sekä sosiaalista nousua ja nuorimmalle polvelle usein henkilökohtaisen unelman toteutumista. Sama kehityssuunta näyttäisi valitsevan tarkasteltaessa koulutuksen merkitystä koulutustason mukaan. Peruskoulun jälkeinen ammatillinen kurssi liittyy elämän vaikeuksista selviytymiseen ja korkea yliopistollinen koulutus henkilökohtaisen toiveen tai unelman toteuttamiseen. Nuorimman polven "henkilökohtaisilla unelmilla" tarkoitamme heidän arvoihinsa tai elämäntyyliinsä liittyviä asioita, kuten luovuutta, ekologista tietoisuutta tai seksuaalista marginaalisuutta.

Tämä sukupolvittainen koulutuksen merkityksen muutos liittyy siis kokonaisten elämäntietomusten teemojen muutokseen, kuten on aiemmin esitetty.

Samoin keskeisten koulutuskokemusten muutoksesta kerroimme jo koulutussukupolvien tarkastelussa. Vanhin polvi arvostaa koulutusta yleensä, vaikka he eivät kuvaa omaa aikaa oppivelvollisuuskoulussa minään huvina. Nuorempien sukupolvien edustajilla peruskoulun yläaste (tai aiemmin keskikoulu) ja lukio ovat ikävyyttäviä, väsyttäviä tai ahdistavia. Myönteisimmät kokemukset liittyvät sukupolvesta riippumatta henkilö- ja ystävyys-suhteisiin koulussa. Niiden puuttuminen taas koettiin hyvin kielteisenä. (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja itse identiteetti

Koulutuksen suhdetta itse-identiteettiin tarkastelimme kolmen kysymyksen valossa: millainen on haastateltavien arvio koulutuksellisesta statuksestaan; millaisen minä-kuvan oppijana tai opiskelijana koulutus tuottaa; ovatko haastateltavat oppineet koulutuksessa sellaisia tietoja, taitoja, asenteita tai persoonallisuuden ominaisuuksia, jotka he arvioivat osaksi minä-käsitystä?

Vanhimman, niukan koulutuksen sukupolven miehiä - ei juuri naisia - näyttää vaivaavan vähäinen koulutus. Erytisesti nuoret näyttävät tarkastelevan itseään joko "käytännöllisesti" tai "kirjallisesti" suuntautuneina. Peruskoulun yläastetta, joskus myös lukiota, kuvataan ikävys-

tyttäväksi, rajoittavaksi tai vanhoilliseksi, kun taas oma minä on "hauska", "vapaa" tai "luova". Hyvin harvat haastattelut sisälsivät itsen määrittelyjä oppilaana, kuten "hyvä", "keskinkertainen", tai "huono" oppilas. Eräät haastateltavista kertoivat koulutuksen tuottaneet heille ominaisuuksia, kuten "luovuutta", "johtajuutta", "empatiata" ja "itsevarmuutta". (Antikainen & Houtsonen 1993).

Koulutus ja kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetin suhteen havainnot ovat hyvin alustavia ja analyysi jatkuu. Toki koulutus näyttää usein liittyvän perheen edustaman kulttuurin, elämäntavan ja arvojen jatkumiseen, mutta aineistossa esiintyy myös hyppyjä yli kulttuurin ja sosiaalisen rakenteen rajojen. Edellä mainittu aikuisiällä tapahtunut ammattialan vaihto tai monien saamelaiden suhde suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin hallintaan ovat siitä esimerkkejä.

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET

Merkittäväksi oppimiskokemukseksi elämäntietomuksissa määriteltiin siis oppimiskokemukset, jotka näyttivät ohjaavan haastateltavan elämäntietomuksia ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1991). Identiteetin mahdollisen muutoksen ei ole järkevä olettaa koskevan sen ydintä – jos sellainen on – vaan pikemmin sekundaarisia alueita tai henkilön suhdetta identiteettiinsä.

Kokemuksen keston suhteen merkittäviä oppimiskokemuksia on kahdenlaisia: selvästi määriteltäviä tapahtumia ja epämääräisempiä kasautuvia kokemuksia, joista esimerkkinä voi mainita itsetunnon kehittymisen tiettyjen haastateltavan kertomien tapahtumien tuloksena. Esitutkimuksessamme koodasimme viisi kaikkia neljää koulutuskohorttia edustavaa tapausta varsin teoreettisella ja siis pitkälle deduktiivisella tavalla (Antikainen & Houtsonen & Huotelin & Kauppila 1992 ja 1993). Seuraavassa esitellään esitutkimuksen havaintoja.

Jo John Dewey (1938) totesi, että kokemuksen laatu ja jatkuvuus ovat avaintekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä kehityksessä. Myös meidän aineistomme antaa sellaisen kuvan, että merkittävä oppimiskokemus antaa voimia selviytyä jatkossa eteentulevista pulmista. Esimerkiksi on vaikea kuvitella maaseutukylässä elävän 66-vuotiaan Annan motivaatiota opiskella vierasta kieltä ensimmäisen kerran varttuneella iällä huolimatta läheistenkin kielteisestä suhtautumisesta (Antikainen 1993) tai 50-vuotiaan rakennusmestarina työskentelevän Villen jatkuvaa opiskelua opiston iltalinjalla ja yliopistossa (Antikainen 1993 a, 132) ilman aiempia vahvoja merkittäviä oppimiskokemuksia.

Vanhimman sukupolven kokemukset yleisesti olivat lukuisampia, jäsenllympimpiä ja intensiivisempiä kuin nuorempien. Sen voi tulkita liittyvän ensinnä asetelman retrospektioon, toiseksi kypsymiseen, mutta myös aitoon sukupolvieroon. On myös syytä viitata mediävälittävyyden lisääntymiseen ja aiemmin esitettyyn elämäntietomuksen institutionaalistumiseen.

Merkittävään oppimiskokemukseen johtanutta tilannetta tarkastelimme esitutkimuksessa sen mukaan, missä ja miten formaalissa ympäristössä oppiminen on tapahtunut (Jarvis 1987). Ensimmäinen havainto on tilanteiden moninaisuus. Juuri yksikään merkittävä oppimiskokemus ei kuitenkaan ole tapahtunut yksinomaan oppilaan roolissa oppivelvollisuuskoulussa. Sen sijaan kouluoppiminen voi olla muiden ympäristöjen ohella mukana em. pitkäkestoisemmassa kasautuvassa kokemuksessa. Tässäkin voidaan viitata elämäntietomuksen institutionaalistumiseen: ennen kouluikää tapahtunut lukemaan oppiminen saattaa olla merkittävä oppimiskokemus, mutta koulussa tapahtuvana se kuuluu asiaan eikä juuri esiinny elämäntietomuksissa.

Kaikista tarkastelemistamme merkittävistä oppimiskokemuksista oli helppo löytää oppimiseen liittyvät henkilösuhteet, oppimisen "merkittävät muut" kuten heitä kutsumme. Teknistyneessä yhteiskunnassammekin oppimista voidaan siis kuvata ja analysoida konkreettisine henkilösuhteina myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Tähänastisten tulosten perusteella merkittävien oppimiskokemusten henkilösuhteet ovat suorastaan hämmästyttävässä määrin arvostavia tai tasavertaisia.

Oppimisen intressiä ja oppimiskokemuksen reflektiivisyyttä pyrimme tarkastelemaan *Mezirowin* (1981) ajatuksia soveltaen. Alustavien tulostemme mukaan oppimisen intressi merkittävässä oppimiskokemuksissa voi olla monenlainen ja usein paljon teknisempi ja välineellisempi kuin etukäteen oletimme. Hyvinkin tekninen oppimisintressi voi sen mukaan johtaa jatkossa praktiseksi tai emansipatoriseksi määriteltävään opiskeluun.

Reflektiivisyys sisältyy itse asiassa jo merkittävän oppimiskokemuksen määritelmään, sen tason luokittelu yksiselitteisellä tavalla ei kuitenkaan esitutkimuksessa onnistunut. Yleisimmin merkittävät oppimiskokemukset edustivat taitojen reflektiivistä oppimista. Eräissä naisten elämäkertomuksissa, esimerkiksi 39 vuotiaalla opettajana toimivalla Mervillä (Antikainen et al. 1993, 23-24) oli siinä määrin läheisten hoivaa ja läheisten kautta elämistä, että ne erosivat selvästi muista itse-reflektion suhteen.

Tyypillinen merkittävän oppimiskokemuksen konteksti vanhimman sukupolven edustajilla on tähänastisen analyysimme perusteella elämän pakkorakoiksi kutsuttu tilanne, jossa edellytetään uutta ajattelu- ja toimintatapaa. Pakkorako saattaa olla sanatarkasti ymmärrettynä liioiteltu ilmaus ja vaativa haaste kuvaavampi, sillä haastateltavat olivat kokeneet tilanteen haasteena ja valinnan mahdollisuuksia sisältävänä. Nuorilla taas ensimmäinen tyypillinen konteksti on harrastus ja seuraava itsensä määrittely ja identiteetin etsintä. Sitä, missä määrin oppimiskokemukset vaihtelevat sosiaaliluokan, sukupuolen tai kulttuurin jäsenyyden mukaan olemme vielä aivan riittämättömästi analysoineet.

LESKEYS JA TYÖTTÖMYYS

Aineistomme sisältää kahden varsin erilaisen naispuolisen lesken elämäkertomukset ja teemahaastattelut. Kumpikin kertovat koulutuksen merkityksestä, mutta eri tavoin.

Manta on 80-vuotias saamelaismummo ja so-taleski. Hänen resurssinsa lesken elämäntilanteessa selviytymiseksi olivat toisaalta saamelaiskulttuurin ja elinkeinojen taidot ja toisaalta suomenkielinen koulutus. Edellinen antoi pohjan

pärräämiselle, mutta myös jälkimmäinen oli tärkeä. Suomenkielisen kansakoulun antamien tietojen avulla hän kykeni hoitamaan itsenäisesti asioitaan viranomaisissa ja ymmärtämään yhteiskunnallisia asioita. Itseluottamusta toi myös se, ettei koulunkäynti ja sen tuoma kirjoitustaito ollut siihen aikaan yleinen saamelaisnaisten keskuudessa. Saamelaiskulttuuri ja koulusivistys myös kohtasivat "hienojen käsitöiden" taitojen oppimisessa kotitalouskoulussa. Manta käyttää siis menestyksellisesti niitä kulttuurisia resursseja, joita hänellä on tarjolla. (Houtsonen 1993).

27-vuotias, kaupallisen koulutuksen hankkinut Pirjo toimi yhdessä vastaviihityn miehensä kanssa turkistarhausyrittäjänä puolisonsa äkilliseen kuolemaan saakka. Opiskelu sairaanhoitajaksi muodosti hänen kertomuksessaan ja haastattelussaan ei yksin tärkeän resurssin vaan myös selvän myönteisen itsensä uudelleen määrittelyn. Tapaus näytti meistä poikkeukselliselta kunnes tutustuimme leskeyttä koskevaan kirjallisuuteen. *Helena Lopotan* (1979; 1980) mukaan koulutuksella on ratkaiseva merkitys lesken sosio-ekonomisen aseman ja elämäntavan muotoutumisessa, mutta lisäksi koulutetuimmat naislesket kokivat surutyön päätyttyä myönteisen muutoksen itsessään (ks. Tuominen 1994, 29-30). Pirjon tapaus on siis tyypillinen modernissa yhteiskunnassa.

Työttömyyden tarkasteluun olemme vasta suuntautumassa. Siksi esitän alustavat havaintoni muiden tutkimana ja kertomana. Edelleenkin työttömäksi joudutaan useimmiten matalan statuksen ja alhaisen koulutuksen asemista. Tosin toisenlainen elämänkulun malli on yleistymässä myös laajemmin ainakin nuoren sukupolven keskuudessa. Opiskelu, työ ja eläkeläisyys eivät ole enää entisessä määrin erillisiä perättäisiä vaiheita, vaan työssäkäynti, opiskelu- ja jopa työttömyysjaksot kuuluvat Leena Viinamäen (1994) mukaan yksilöiden normaaliin työmarkkinalliseen elämänkulkuun, eräänlaisen "pysyvään tilapäisyyteen". Kaikissa irtisanomistutkimuksissa on Viinamäen mukaan havaittu irtisanottujen hakeutumista opiskelemaan, ja hänen esittämässään yhdeksässä 6-36 kuukauden seurannoissa koulutukseen hakeutuneiden osuudet vaihtelevat 12-44 prosenttiin. Arja Jolkosen (1994) seurantatutkimus Postipankin Kuopion maksupalvelukeskuksen lakkauttamisesta havainnollistaa prosessia.

Työntekijät olivat naisia, ja tyypillisen vanhemman polven edustajan koulutus oli keski-koulu ja nuoremman polven merkonomi. Kun siirtymäaika oli kolme vuotta, kului ensimmäinen vuosi uuden työpaikan haussa ja työnsaan-timahdellisuuden arvioinnissa. Koulutus astui kuvaan toisena vuonna, jolloin kukaan ei enää puhunut uudesta työpaikasta, ja koulutus säilyi kuvassa koko ajan. Pankin tuki oli koulutukseen hakeutumisessa tärkeä, mutta koulutuksen va-linnan ratkaisi virallisen tiedon sijaan paikallisen tarjonta ja tuttavuusverkostojen viestit.

Koulutus on siis paitsi mukana valikoimassa työttömäksi tai työhön ja varastoimassa työvoimaa myös pidentämässä työttömäksi jäävän aktiivisuuden säilymistä. Sekä työn että koulutuk-sen haussa suomalaiset suuntautuvat ensin pai-kallisille markkinoille ja sitten lähinnä pääkau-punkiseudulle.

LUOVUUS JA OSALLISTUMINEN

– löytyykö niitä ?

Merkittävän oppimiskokemuksen käsite pe-rustui ensimmäisestä elämäkertomuksesta tehtyihin havaintoihin ja tulkintaan.

Mitä merkittävät oppimiskokemukset sitten edustavat? Ensinnäkin ne ovat tietynlaisia elä-mäntapahtumia. Selvästikään ei ole kysymys ins-titutionaalisesta elämänkulusta vaan muutosta-pahtumasta (vrt. Schütze 1981 Lindroosin 1993, 61–68 mukaan). Sen tuloksena saattaa ol-la luovaksi aikaansaannokseksi luokitettavissa oleva tuotos, useimmiten tietty työn tai toimin-nan tulos tai tekijälleen uusi merkitys (Häyry-nen 1984). Joka tapauksessa merkittävät oppi-miskokemukset edustavat orientoitumista tule-vaisuuteen, ainakin yksilöllisen tulevaisuuden uudelleen rakentamista.

Luovuutta sosiologisemmin virittyneistä kä-sitteistä *Ari Antikainen* on maistellut tässä yh-teydessä *empowerment*-käsitettä. Sille sanan-mukainen käänös ”valtuuttaminen” tai viittaaminen samalla pätevytykseen ei vielä kata sen sisältöä. Tarvitaan viittausta emansipaation käsit-teeseen, jonka konkreettisempi vastine empow-erment monille tutkijoille on. Sen ytimenä voi-daan pitää osallistumista tai osallistamista, siis

ihmisten tuloa kykeneviksi uuteen tai laajem-paan osallistumiseen (vrt. Pieterse 1992,10–11). Se koskee siis sekä yksilön itse-määrittelyä että hänen osallistumistaan, jonka tuloksena myös yhteisön rakenteet voivat muut-tua.

Tutkimussuunnitelmassamme esitimme kol-me seikkaa, jotka erikseen tai yhdessä olisivat empowermentin indikaattoreita: maailmanku-van tai kulttuurisen ymmärryksen avartuminen, yksilön ”äänen” vahvistuminen niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa mur-taa vallitsevia keskustelumuotoja sekä sosiaalis-ten identiteettien tai roolien alan laajeneminen (Antikainen 1991, 5).

Esimerkkitapauksina kokemuksista, joiden luonnetta on syytä jatkossa tässä valossa eritel-lä, voidaan poimia ainakin seuraavat:

– Vanhimman ja keskipolven miesten joukos-sa 66-vuotias Unto ja 50-vuotias Ville edustavat selvää sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien alan laajenemista. Molemmilla fyysinen sairaus tai vamma pakotti hakeutumaan maaseudulta ja ruumiillisesta työstä kaupunkiin ja toimihenkilöksi. Molemmat kykenivät käyttämään tarjolla olleita kulttuurisia resursseja – joihin Untolla kuului yleissivistys ja Villellä ammatillinen kou-lutus – menestyksellisesti sekä ulkoisen tutkijan arvion että heidän oman arvionsa perusteella. Paljolti heidän elämänkulkunsa tietysti ilmentää myös rakennemuutokseen sopeutumista.

– Mantan, 80 ja Pirjon, 27 naisleskeyden vai-keuksien voittamisesta on jo edellä kerrottu.

– Alustavan tarkastelun perusteella keski- tai nuoren polven saamelaisaktivistien, kuten 30-vuotiaan Juuson, elämänkulkuun kuuluu myös suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen ja sen piirissä pärjääminen ennen oman vähemmistö-ryhmän asioiden ajajaksi ryhtymistä. On kui-tenkin syytä huomauttaa, että olemme vielä ai-van riittämättömästi analysoineet saamelaisten kipeitä koulu- ja asuntolakokemuksia.

– Erityisesti keski- ja nuoren polven naisten keskuudessa vieraan kielen ja kulttuurin tunte-mus näyttäisi merkitsevän selvää maailmanku-van ja kulttuurisen identiteetin laajenemista.

Esimerkkeinä 39-vuotias Mervi ja 20-vuotias Taru esitutkimuksessamme.

Yhteiskunnallisen liikkeen ja sen edustaman kertomuksen - mahdollisesti utopian - voi ajatella toimivan yksilöiden luovuuden ja osallistumiseen valtuuttamisen (empowerment) lähteenä tai edesauttajana. Samalla on syytä muistaa, että liike ja kertomus ovat myös alkujaan yksilöiden toiminnan tulosta. Haastatteluissa oli viitteitä eräistä tällaisista kertomuksista. Ainakin kansanvalistuksen ja vapaan sivistystyön kertomus esiintyi jo vanhimman sukupolven piirissä. Nuorimman polven näkökulmaa voisi luonnehtia myös niin, että maailmaa ja itseä ei enää niinkään tarkasteltu koulusta käsin, vaan pikemmin koulua itsestä ja maailmasta käsin (vrt. Hoikka 1993). Siten eräät nuoret olivat alustavan tulkintamme mukaan etsimässä sellaista koulutusta, jolla olisi annettavaa heidän osallistumiselleen esimerkiksi ekologiseen liikkeeseen tai naisliikkeeseen tai vastaavaan yksilöllisen elämäntapaan.

JOHTOPÄÄTÖS

Koulutuksen voittokulku on samalla merkinnyt kulttuurin ja elämänkulun yhdenmukaistumista. Se näkyy selvimmin aineistossamme etnisten vähemmistöjen kohdalla. Meidän koulumme ei kohtaa romanikulttuuria, ja itse asiaa koulunkäynti voi romanille merkitä oman kulttuurin hylkäämistä. Saamelaiselle vastaava kynnys on usein ammatillinen koulutus, mutta toisaalta näytetään myös onnistutun sovitamaan koulutusta ja saamelaiskulttuuria keskenään. Kun pianotaiteilija *Ralf Gothoni* kertoi tv-haastattelussa syyksi koulusta eroamisensa 15-vuotiaana koulun väärän demokraattisuuden, hän saattoi tarkoittaa juuri koulun yhdenmukaistavaa vaikutusta.

Koulutuksen merkitys yksilöiden selviytymisen kannalta ilmeisesti edelleen kasvaa tulevaisuudessa perinteiden ja perinteisen yhteisöllisyyden kuihtuessa. Leskeyttä koskevat tapaukset osaltaan kertovat koulutuksen tärkeydestä sosiaalisen turvaverkon muuttuessa. *Tapant Valkosen* (1988) tutkimusryhmän tulokset koulutuksen ja eliniän pituuden yhteydestä mahdollisesti ohi sosio-ekonomisten tekijöiden on haastava viesti.

Oppivelvollisuuskoulun ja lukion muodostuminen vähän koettuja merkittäviä oppimiskokemuksia tarjoavaksi instituutioksi - koulutorientaation muuttuessa vanhimman sukupolven ihanteesta nuorimman sukupolven itsestäänselvytykseksi - liittyy ilmeisesti sekä yhteiskunnan muutokseen että yksilön elämänkulun muutokseen. Koulusta on tullut globaali instituutio tieteen ja teknologian tapaan, eikä se ole löytänyt keinoa vastata toimintaympäristönsä ja nuorten identiteettien muutokseen.

Oppivelvollisuuskoulun jälkeisissä koulutusvalinnoissa näkyvät yhteiskuntaluokan mukaiset mentaliteettierot ainakin käytännölliselle tai teoreettiselle alalle suuntautumisena. Ammatillisen koulutuksen yksiselitteisempi suhde koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan ja koulun jälkeiseen elämään on tarjonnut sille keskeisemmän aseman yksilöiden identiteetin muodostumisessa. Työmarkkinoiden muutos voi kuitenkin muuttaa tilannetta. Opiskelu on työttömälle tärkeä resurssi, mutta työsuhteiden tilapäistyyssä ja määräaikaistuuessa siitäkin voi muodostua institutionaalinen itsestäänselvyys. Nuoren sukupolven eräiden edustajien pyrkimykset löytää koulutuksesta aineksia henkilökohtaista unelmaa vastaavan paremman maailman rakentamiseen ovat samalla ajattomia ja uusia.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1991. Searching for the Meaning of Education: A research proposal. University of Joensuu, Bulletins of the Faculty of Education, 38.
- Antikainen, A. 1993. Life course, education, identity: Anna's learning experiences. LEIF, no. 2, pp. 28-29.
- Antikainen, A. 1993 a. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Juva: WSOY.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. 1993. In Search of the Meaning of Vocational and General Education: Preliminary remarks on identity and education in life-histories of Finns. Paper presented at the workshop "Vocational Education, Culture and History - A European Perspective", University of Tampere, Department of Education, November 17-20. In Heikkinen 1994.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppi, J. 1992. Auf der Suche nach der Bedeutung von Bildung. Eine Soziologische Fallstudie über Lebenslauf und Lernerfahrungen von Finnen. Einführende Hinweise von Klaus Hurrelmann. BIOS, Zeitschrift für Biographischen Forschung und Oral History, vol. 5, 2.

Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppila, J. & Turunen, A. 1993. In Search of the Meaning of Education: A pilot case study of education and learning in the Finnish life course. In Ropo, E. & Jakkola, R. (eds.) *Developing Education for Lifelong Learning*. University of Tampere, Department of Education, Series A, 52.

Buchmann, M. 1989. *The Script of Life in Modern Society: Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.

Dannefer, D. & Duncan, S.C. 1991. Homogeneity vs. Heterogeneity: Social and developmental perspectives on the life course. In Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia A: 46.

Dewey, J. 1963. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.

Goffman, E. 1963. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heikkinen, A. (ed.) 1994. *Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-History*. Tampereen yliopisto: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen Ammattikasvatussarja n:o 9.

Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus?* Jyväskylä: Gaudeamus.

Houtsonen, J. 1992. A research proposal for cultural analysis in the project "In Search of the Meaning of Education". University of Joensuu, Department of Sociology. Esitetty kasvatustieteen päivillä Oulun yliopistossa marraskuussa 1992.

Houtsonen, J. 1993. *A Life-History Approach to Learning Experiences, Education and Identity: A Case Study of an 80-year-old Lapp Woman*. University of Joensuu. Department of Sociology. Esitetty Sosiologiapäivillä Joensuun yliopistossa maaliskuussa 1993.

Huotelin, H. 1992. *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: Esimerkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä"-projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, A: 46.

Huotelin, H. & Kauppila, J. 1993. From the Ideal to the Self-Evident: Education in the life-course of Finns. Paper presented at the workshop "Vocational Education, Culture and History – A European Perspective", University of Tampere, Department of Education, November 17–20. In Heikkinen, A. 1994.

Häyrynen, Y.-P. 1984. *Yksilön, yhteiskunnan ja historian vuorovaikutus uuden luomisessa*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.

Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

Jolkkonen, Arja. 1994. *Työpaikan menetys ja naisten uudet valinnat*. Joensuun yliopisto, Karjalan tutkimuslaitos. (Käsikirjoitus)

Järvelä, M. 1991. *Palkkatyö ja koulutustarve*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Kauppila, J. 1991. *Koulutussukupolvet suomalaisessa yhteiskunnassa*. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos. (Työpöytäpaperi)

Kohli, M. 1985. *Die Institutionalisierung des Lebenslauf*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 37, 1–29.

Lindroos, R. 1993. *Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 136.

Lopota, H.Z. 1979. *Women as Widows*. New York: Elsevier.

Lopota, H.Z. 1980. *The Widowed Family Member*. In Datan, N. & Lohmann, N. (eds.) *Transitions of Aging*. New York: Academic Press.

Mannheim, K. 1952. *The Problem of Generations*. In Kecskemeti, P. (ed.) *Essays in Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

Meyer, J.W. 1987. *Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects*. In Thomas, G.M. et al. *Institutional Structure*. Newbury Park, CA: Sage.

Mezirow, J. 1981. *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education*, vol. 32, 1, 3–24.

Pieterse, J.N. 1992. *Emancipations, Modern and Post-modern*. London: Sage.

Pöntinen, S. 1982. *Sotasukupolvi, sotanuoret, sotalapset ja suuret ikäluokat*. *Sociologia* 3: 153–162.

Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä*. Helsinki: SKS.

Schütze, F. 1981. *Prozessstrukturen des Lebenslauf*. In Matthes, J. et al. (hrsg.) *Biographie in Handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Starr, J. M. 1983. *Toward a Social Phenomenology of Aging: Studying the Self Process in Biographical Work*. *International Journal of Aging and Human Development*, Vol. 16 (4), 1982–83, pp. 255–270.

Sulkunen, P. 1992. *Johdatus sosiologiaan*. 3 painos. Juva: Wsoy.

Tuominen, E. 1994. *Elämänmuutos ja muutoksen hallinta*. Helsinki: Eläketurvakeskus.

Valkonen, T. 1988. *Miesten sosioekonomiset kuoleisuuserot eräissä Euroopassa maissa*. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, vsk. 25, 1, 13–22.

Viinämäki, L. 1994. *Koulutusmarkkinoiden nykyiset muutokset. Työvoimapolitiikan mahdollisuudet ja rajat* -seminaari Tampereen yliopistossa 28.1.1994.

Weigert, A.J. & Teitge, J.S. and D.W. 1986. *Society and Identity: Toward a sociological psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

TARJA TIKKANEN, JAN-ERIK RUTH & JORMA KUUSINEN

Ikääntyvien opiskelu ja koulutus

Kun puhutaan koulutuksesta on aina kysymys politiikasta, mutta kun puhutaan ei-ammattillisesta, yleissivistävästä koulutuksesta, on kysymys myös koulutuksen perusteista ja arvoista, filosofiasta. Erityisesti ikääntyvien koulutusta — mutta myös mitä tahansa ei-ammattillista, välitöntä taloudellista hyötyä tuottamatonta koulutusta — tulee tarkastella sekä poliittisena että filosofisena kysymyksenä.

Polttopisteeseen nousevat kysymykset siitä, miksi ikääntyneille tarjotaan koulutusta, kuka tarjottavan koulutuksen määrittelee, auttaako ikääntyville suunnattu koulutus heitä omaksumaan enemmän todellista valtaa (empower) päättää omasta elämästään ja kenen intressejä ikääntyvien koulutus viime kädessä palvelee, maksullisen koulutuksen tarjoajien vai ikääntyvien itsensä (Glendenning & Battersby 1990).

Aina 1960-luvulle saakka aikuisten opiskelua pidettiin lähinnä vapaa-ajan harrastuksena. Yleinen käsitys oli myös, että aikuiskoulutus oli tarkoitettu lähinnä korvaamaan puutteellista nuoruuden koulunkäyntiä (Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö 1975, 10). Yhteiskunnallisen muutoksen myötä myös aikuiskoulutuksen asemassa ja tehtäväkokonaisuudessa tapahtui voimakas muutos.

Nyt aikuisten opiskelu on yhtä ”luonnollista” ja ”vakavaa” toimintaa kuin nuorempienkin.

Ikääntyvien aikuisten osalta tilanne kuitenkin muistuttaa vielä jossain määrin 60-luvulla vallinnutta aikuisopiskelun tilaa. Nyt on aika kysyä, millä tavalla ikäihmisille pitäisi tarjota suunniteltua ja laadukasta aikuiskoulutusta sekä myös ammatillista jatkokoulutusta sitä tarvitseville.

Ikääntyvien koulutuksen marginalisoituminen

Elinikäisen oppimisen ajatus on jo vanha, mutta elinikäisen eli jatkuvan koulutuksen ajatus on suhteellisen uusi. Periaatteena kasvatuksen pitäminen ja suunnitteleminen koko ihmisiän kattavana prosessina tuotiin esille jo vuonna 1960, UNESCO:n toisessa aikuiskasvatuksen maailmankonferenssissa (Aikuiskoulutuksen johtoryhmän mietintö 1985). 1970-luvun alussa jatkuvaa koulutusta ja erityisesti aikuisten koulutuskysymyksiä pohtinut aikuiskoulutuskomitea piti jatkuvan koulutuksen varsinaisena koulutuspoliittisena ideana sitä, että yhteiskunnan koulutusjärjestelmää kehitetään ja sen tehtäviä toteutetaan yhtenäisenä kokonaisuutena, josta aikuiskoulutus muodostaa olennaisen osan (Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö 1975, 13). Kymmenen vuotta myöhemmin aikuiskoulutuksen johtoryhmä totesi, että käsitteen sisältö on edelleen täsmentymätön sekä vallitsee epäselvyyttä jatkuvan koulutuksen periaatteen soveltamiseen koko koulutusjärjestelmään.

Aikuiskoulutuskomitea painotti erityisesti aikuiskoulutuksen kytkentöjä työelämään ja esitti, että ”aikuiskoulutuspolitiikan ja aikuispedagogiikan erityispiirteet määräytyvät olennaisesti aikuiskoulutuksen suhteesta työelämään” (emt.). Aikuiskoulutuksen tehtävälueiksi toimikunta määritteli yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämisen, ammatillisen aikuiskoulutuksen, yhteiskunnallisen koulutuksen sekä harrastustavoitteisen koulutuksen.

Kun aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteet kytkettiin koulutuspolitiikan kehysten kautta yleisiin yhteiskuntapolitiikan tavoitteisiin (emt.), merkitsi se samalla sitä, että käytettävissä olevien resurssien jakaminen kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa eri aikuiskoulutuksen tehtäväalueille tehtiin ja tehdään edelleen ensisijaisesti ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ja muista sellaisista tehtäväalueista käsin, jotka palvelevat työ- ja tuotantoelämän tarpeita. Tällaisella painotuksella erityisesti harrastustavoitteinen koulutus ja osoitain myös yhteiskunnallinen koulutus, samoin kuin yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen — alueet joista aikuiskoulutuksen dikotomisessa jaottelussa käytetään yhteisnimitystä *yleissivistävä aikuis-koulutus* — jäivät *marginaalialueiksi*, joiden resurssointi oli ja on edelleen pitkälti riippuvainen yhteiskunnan taloudellisesta tilanteesta.

Ikääntyvien aikuisten opiskelu on aina näihin päiviin saakka pääosin sijoittunut yleissivistävän aikuiskoulutuksen alueelle, mistä johtuen tämän alueen marginalisoituminen on erityisen haitallista juuri heille, yhteiskunnassamme vähiten koulutusta saaneille. Aikuiskoulutuskomitea toteaa aikuiskoulutuksen kansalaisten kokonaisvaltaista tasa-arvoa ja demokratiaa edistävien tavoitteiden tarkastelun yhteydessä:

"Suurissa vähän koulutusta saaneissa väestöryhmissä on paljon niitä, jotka eivät osaa käyttää hyväkseen esimerkiksi yhteiskunnan tarjoamaa sosiaali- ja oikeusturvaa. Yhteiskunnallisen tiedon epätasainen jakautuminen aiheuttaa eriarvoisuutta yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien jakautumisessa, koska enemmän tietävät osaavat paremmin käyttää tarjolla olevia mahdollisuuksia hyväkseen." (emt.)

Aikuiskoulutuksen tarkastelua osana koulutuksen kokonaisjärjestelmää jatkoi 1980-luvun alussa istunut jatkuvan koulutuksen toimikunta. Toimikunta rajasi tehtävänsä koskemaan elinikäistä oppimista lähinnä koulutusjärjestelmän piirissä pitäen silmällä erityisesti aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita. Yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden rinnalle nostettiin nyt myös *yksilön kehittymisen tarpeet. Jatkuvan koulutuksen periaatteella toimikunta tarkoittaa sitä, että jokaisella ihmisellä tulee osa-*

na elinikäistä oppimista kaikkina ikäkausinaan olla mahdollisuus oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen järjestelmällisen ja joustavan opiskelun avulla (Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö 1983, 6).

Toimikunta halusi erityisesti korostaa koulutuksellista tasa-arvoa. Jatkuvan koulutuksen ideaa toimikunta perusteli toisaalta läpi elämänsä oppimishaluisesta ja -kykyisestä ihmiskäsityksestä, toisaalta yhteiskunnan jatkuvasta muutoksesta käsin. Jatkuva koulutus ammatillisen koulutuksen osalta pyrkii lisäämään joustavuutta työmarkkinoilla. Ei-ammattillisen koulutuksen osalta ajatuksena on mm. se, että koulutuksen tarjoaman tiedon avulla ihmiset pystyvät paremmin ja pidempään huolehtimaan itsestään ja omasta elämästään. Tämä vähentäisi yhteiskunnan sosiaalisektorin kuormitusta lyhentämällä ja siirtämällä riippuvuuden ajanjaksoa ihmisten elämässä kauemmaksi vanhuuteen.

Vaikka jatkuvan koulutuksen työryhmä ei erikseen nostanut esille ikääntyneiden opiskeluun liittyviä kysymyksiä, toteaa se mietinnössään, että koulutuksella voidaan lievittää eläkeläisryhmien vieraantumista ja irrallisuuden tunnetta. Kun toimikunta esittää ikääntyvien koulutuksen tehtävän tällä tavalla, heijastuu taustalta näkemys, jonka mukaan eläkeläisryhmät *ovat vieraantuneita ja kokevat irrallisuutta ja etä on olemassa jotakin sellaista, joka "vieraannuttaa" ja "irrottaa"*.

Ikääntyvien aikuisten ammatilliseen koulutukseen ei ole perinteisesti katsottu tarpeelliseksi eikä hyödylliseksi investoida. Näiltäkin osin tilanne on muuttumassa, joskin lähinnä sitä kautta, että ikääntyvät työntekijät itse ovat alkaneet muuttaa perinteistä negatiivista asennoitumistaan omaa oppimistaan kohtaan ja haakeutua ammatilliseen koulutukseen nuorempien lailla.

Koulutuksen lähtökohtia ja tavoitteita ei tarkoin tiedetä

Ihmiskuva tai ihmiskäsitys on se lähtökohta, jonka mukainen ihminen on koulutuksen tavoitteena (Vaherva 1983, 24). Taustalla vaikut-

taava ihmiskuvaa ei kuitenkaan yleensä ole eksplikoitu. Sihvola on kuitenkin (1984) muistutanut, että kasvatuserontologian lähtökohtana voisi olla ihmisen ontologian nelijako: biosomaattinen, psykogeneettinen, sosio-kulttuurinen ja eksistentiaalis-transpersonaalinen. Jotta koulutuksella voitaisiin saada aikaan halutun suuntaisia muutoksia, tulisi ihmiskuva samoin kuin koulutuksen tavoitteet olla tiedostettuja. Ikääntyvien koulutuksen tavoitteita ei ole valtakunnallisesti asetettu — itse asiassa sitä koskevat kannanotot on jätetty hyvin vähäisiksi ja virallinen koulutuspoliittinen linjaus puuttuu ikääntyvien koulutuksen osalta kokonaan.

Ikääntyvien koulutuksen tehtävien osalta viitataan useimmiten konkreettisen hyvinvoinnin lisäämisen ohella itsensä toteuttamiseen ja henkiseen kasvuun (Vanhustyön koulutustyöryhmän mietintö 1981). Tasa-arvo, demokratia ja vapauttava vaikutus on nähty kasvatuserontologian perusarvoina ja ikääntyvien ilmaisullisiin, osallistumis-, vaikuttamis- sekä henkisiin tarpeisiin on viitattu myös suomalaisissa kirjoituksissa (Ruth & Pitkänen 1994). On painotettu, että ikäihmiset omaavat paremmat opiskeluedellytykset kuin usein otaksutaan ja on väitetty jopa oppimistutkimuksenkin diskriminoineen vanhuksia (Ruth 1983). Nämä negatiiviset näkemykset sekä tutkimuksen että opetuksen kentällä haittaavat ilmeisesti edelleen ikääntyneiden aikuiskasvatuksellisen didaktiikan syntyä.

Vanhustyön koulutustyöryhmän mietinnössä (1981) todetaan, että koulutuksen mahdollisuuksia vaikuttaa ikääntyvien elinoloihin ei tunneta riittävästi. Suomen Akatemian mietinnössä "Tutkimus hyvän vanhenemisen edistäjänä" (1987) painotetaan, että kasvatuserontologian mahdollisuudet hyvinvoinnin edistäjänä on selvitettävä tutkimuksin. Samalla painotetaan oppimiskyvyn, oppimisen edellytysten sekä elämänhallinnan ehtojen selvittämistä maassamme.

Hiljattain valmistuneessa Gerontologisen työryhmän muistiossa (1993) painotetaan erityisesti koulutuserontologisen tutkimuksen ja koulutuksen tärkeyttä. Siinä esitetään, että ikäihmisten intellektuaaliskulttuurista asemaa Suomessa olisi selvitettävä. Tähän kuuluisivat mm. eksistentiaaliset kysymykset ikäännyttäes-

sä, vanhuskuva eri taidelajien ja medioiden välittämänä, vanhuus sukupuoli- ja ikäjärjestelmässä sekä mahdollisuus elinikäiseen opiskeluun, autonomiaan ja itsensä toteuttamiseen.

Amerikkalainen kasvatuserontologi Long (1986) perustelee ikääntyneiden aikauiskoulutusta paljon maanläheisemmin. Ehkä hieman provosoidenkin hän sanoo, että eräs kasvatuserontologian päättarkoitus nykyään on saada ikääntyneet toimimaan enemmän itsensä, toistensa ja yhteiskunnan hyväksi. Monella eläkeikäisellä on hyvät tiedot omasta aiemmasta ammatistaan ja heillä on pitkä elämäkokemus. Koska eläkeikäisillä on paljon aikaa käytettävissään, heillä on kaikki mahdollisuudet olla hyödyllisiä. Eläkeikäisten ei tule totuttautua palveltaviksi ja huollettaviksi.

Ikääntyvien koulutuksen perusteita länsimaissa hyvinvointiyhteiskunnissa pohtiessaan amerikkalainen *Harry Moody* esitti vuonna 1976, että aikuiskouluttajilla ei itse asiassa ole selvää käsitystä siitä, miksi ikääntyviä pitäisi kouluttaa. Lähes kymmenen vuotta myöhemmin (1985) hän joutui toteamaan tilanteen olevan edelleen sama. Vuonna 1990 Frank *Glendinning*, yksi eurooppalaisen koulutuserontologian uranuurtajista, esitti väitteen edelleen pitävän paikkansa. Siitä huolimatta käytännössä ikääntyvien koulutus koko ajan laajenee niin sisällölliseltä tarjonnaltaan kuin osallistujamääriltään sekä meillä Suomessa että muualla maailmassa.

Suomalaista tutkimustietoa ikääntyneiden opiskelusta

Suomessa aloitettiin 1990-luvun alussa ensimmäinen laaja ikääntyneiden opiskelua kartoittava tutkimus, jonka kohteena oli opiskeluun osallistuminen, osallistumismotiivit ja -esteet (Pitkänen & Ruth 1992a,b, 1993).

Tutkimuksessa opiskelu määriteltiin melko laajasti niin, että se kattoi sekä muodollisen että epämuodollisen opiskelun. Tutkimukseen otettiin satunnaisotannalla 1000 kotona asuvaa 65—85-vuotiaasta miestä ja naista. Tutkitussa otannassa oli naisia 63 prosenttia ja miehiä 37 prosenttia, mikä vastaa tämän ikäryhmän suku-

puolijakautumaa Suomessa (lähempi kuvaus tutkimuksesta Pitkänen & Ruth 1993).

Opiskelutoiminnan laaja määritelmä sekä aktiivisimpien vastaaminen kyselyyn aiheutti sen, että osallistuminen tutkittujen joukossa oli suurta. Tulosten mukaan noin puolet vastaajista oli viimeksi kuluneen vuoden aikana osallistunut johonkin opintotoimintaan (naisista 57 prosenttia ja miehistä 46 prosenttia). Aiemmassa suomalaistutkimuksessa (Haven & Syvänperä 1983) 65–74 -vuotiaista vastanneista 12 prosenttia oli osallistunut aikuiskoulutukseen. Vertailun vuoksi voidaan mainita, että Ruotsissa osallistuminen on arvioitu 15 prosentiksi (Nilsson 1986) ja Norjassa 10 prosentiksi (Ingebretsen & Endestad 1993) tutkittaessa pelkästään muodollista koulutusta.

Odotusten mukaisesti paremmin koulutetut, paremmin toimeentulevat sekä paremman terveyden omaavat osallistuiivat eniten aikuiskoulutukseen. Sen lisäksi, että sukupuolittaisia eroja oli osallistumismäärissä, havaittiin niitä myös osallistumismuodoissa. Vähän koulutetut maaseudun naiset osallistuiivat mieluiten opintokerhoihin, kun miehet puolestaan järjestöjen ja yhdistysten tarjoamille kursseille. Osallistuminen kansalais- ja työväenopistojen kursseille oli hyvin tavallista sekä miesten että naisten keskuudessa riippumatta koulutustaustasta.

Tutkimuksen perusteella mainitut koulutuslaitokset tavoittavat hyvin opiskelusta kiinnostuneet ikäihmiset. Ikääntyvien yliopiston toimintaan osallistui vain muutama henkilö. Eläkeläisyhdistysten opintokerhot olivat kaikkein vanhimpien suosiossa. Kirjojen lukemista opiskelumielessä harrastivat vanhimmat, hyvin koulutetut miehet.

Ikääntyneiden opiskelumotiivit

Aikuiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa Havighurst (1964) on jakanut opiskelumotiivit *instrumentaalisiin* ja *ekspressiivisiin*. Instrumentaalisten opintojen tavoite on opiskelun ulkopuolella, opinnot ovat väline oman elämän muuttamisessa. Ekspressiivisten opintojen tarkoitus on itse opiskelussa, joka nähdään sinäl-

lään palkitsevana. Peterson (1986) nimesi motiivit sisällöllisiksi ja sosiaalisiksi tekijöiksi. Hyvin tunnettu on myös Houlen (1961) kolmijako: *tavoitesuuntautunut, toimintasuuntautunut ja opiskelusuuntautunut osallistuminen*.

Pitkäsen ja Ruthin (1992b) tutkimuksessa motiivit jaettiin kahteen pääryhmään: *oppimiseen liittyviin sekä viihtymiseen ja toimintakyvyn säilyttämiseen liittyviin motiiveihin*. Hyvin koulutetut ilmoittivat useimmiten edellisen ja vähän koulutetut jälkimmäisen motiivin. Tärkein yksittäinen ikäihmisten opiskelumotiivi oli henkisen vireyden säilyttäminen, jonka ilmoitti puolet vastanneista. Monet ilmoittivat myös opiskelun syyksi muistin ja oppimiskyvyn kehittämisen, terveyden ja kunnon säilyttämisen sekä miellyttävän ajankulun.

Opiskelumotiivien jakautuminen tutkimuksessa muistutti Petersonin motiivijakoa, mutta ennaltaehkäisevä fyysinen ja psyykinen kunnon ylläpito oli uusi ilmiö. Havighurstin kah-tiajako tai Houlen mallit eivät kumpikaan so-pineet suomalaiseen materiaaliin, vaikka kysymyslomake olikin rakennettu Houlen mallien pohjalle. Nämä motiivimallit sopivat ilmeisesti paremmin aikuisille ja keski-ikäisille kuin ikään-tyneille opiskelijoille.

Suuressa, raportointivaiheessa olevassa pohjoismaisessa tutkimuksessa (Ruth 1995) esiintyy eläkeikäisten opiskelumotiivien nelijako: virkistykseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä tiedon lisäämiseen liittyvät motiivit ja kahden tyyppiset sosiaaliset motiivit eli pyrki-mys sosiaaliseen osallistumiseen sekä seuruste-luun muiden ihmisten kanssa.

Ikäihmisten opiskelun esteitä

Käytetyin aikuisopiskelun esteitä kuvaava malli on Crossin (1981) kehittämä. Cross erottaa kolmen tyyppisiä esteitä: *tilannekohtaiset, järjestelyihin liittyvät ja koetut osallistumisen esteet*. Yhtenä esteenä voivat Petersonin (1983) mukaan olla myös psykologiset esteet, jotka juontuvat ikääntyneen aiemmista, negatiivisista opiskelukokemuksista. Mukana on myös asen-

teita, joiden mukaan opiskelu kuuluu nuoruuteen eikä vanhuuteen.

Suomalaistutkimuksessa (Pitkänen & Ruth 1993) paljastui neljä opiskeluasteiden päätyyppiä: *opiskelun hyödyttömyys eläkeiässä, tyytymättömyys ja estyneisyys, vanhenemismuutokset sekä aika ja tavoitettavuus.*

Selvimmän aikuisopiskelua vanhoilla päivillä pitivät hyödyttömänä vähän koulutetut, pienillä paikkakunnilla asuvat ja sellaiset jotka eivät aiemmin olleet osallistuneet aikuisopiskeluun. Naiset useammin kuin miehet jättivät osallistumatta arkuuden vuoksi. Tyytymättömyyteen ja estyneisyyteen liittyi negatiivisia asenteita oppimiseen ja epävarmuuden tuntua opiskelun suhteen. Vanhimmat vastaajista ilmoittivat usein vanhenemismuutokset esteeksi, kun taas nuoremmat kaupunkilaiset ilmoittivat ajan tai kurssien puutteen pääasialliseksi osallistumisesteeksi. Useimmin mainittu yksittäinen este oli ilmoitus "tuntee itsensä liian vanhaksi". Usein syiksi mainittiin myös kiinnostuksen puute, liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja huonot kulkuyhteydet.

Edellä mainittu opiskeluasteiden faktorimalli muistuttaa sisällöltään Crossin mallia. Koettujen osallistumisesteiden voimakas painotus suomalaisessa materiaalissa on kuitenkin yllättävää. Kolme osallistumattomuutta kuvaavaa päätekiijää olivat juuri koettuja esteitä: negatiiviset asenteet opiskeluun, tyytymättömyys kursseihin ja osallistumisen pelko.

Vanhenemismuutosten aiheuttamat osallistumisesteet olivat myös tämän tutkimuksen erityispiirre verrattuna muihin aikuiskoulutukseen osallistumista mitanneisiin tutkimuksiin (Katajisto 1991). Vasta viime kädessä osallistumisesteiksi mainittiin tilannekohtaisia tai järjestelyihin liittyviä esteitä, kuten huonot kurssiajan kohdat, huonot kulkuyhteydet tai ajan puute.

Meneillään olevassa pohjoismaisessa aikuisopiskelusta koskevassa tutkimuksessa (Ruth 1995) on tullut esiin kuusi eri osallistumisesteiden ryhmää: asenteelliset esteet, fyysiset esteet, perheoloihin liittyvät esteet, tavoitettavuus-esteet, sosiaaliset esteet ja tarjontaan liittyvät esteet. Tutkimuksen norjalaisessa osaraportissa (Ingebretsen & Endestad 1993) osoitetaan, että ikääntyneiden aikuisopiskelu liittyy perhehisto-

riaan ja sosiaalisiin verkostoihin. Todennäköisyys kasvaa, että eläkeikäinen osallistuu opinto-toimintaan, jos omat vanhemmat, elämäkumppani ja omat lapset ovat hyvin koulutettuja sekä jos ihminen kohtaa omassa lähiympäristössään myönteisiä asenteita koulutukseen.

Jos koulutukseen osallistumista tarkastellaan lopuksi elämäntarkastelun näkökulmasta näyttää siltä, että iäkkäänä aikuisopintoihin osallistuvat ovat olleet koko elämänsä ajan kiinnostuneita opiskelusta ja heillä on ollut tähän myös mahdollisuus. Opiskelusta on tullut heille osa elämäntapaa.

Eläkevalmennus Suomessa

Eläkevalmennuksen historialliset juuret ovat ajassa, jolloin työ katsottiin keskeiseksi elämäntaloudeksi ja olemassaoloa määrittäväksi tekijäksi, jonka jättäminen merkitsi elämän 'kivijalasta' luopumista ja siten potentiaalista kriisiin lähdettä. Kehittymättömästä eläketurvasta johtuen kriisi oli ennen kaikkea aineellinen, mutta myös henkinen ja sosiaalinen. Eläkkeelle siirtyminen tuo ihmisen siihen astiseen elämään monia muutoksia — vapaa-aikaan, ihmissuhteisiin, puolisoitten väliseen suhteeseen jne. — jotka vaativat mukautumista ja elämän uudelleen prosessointia ja joista selviäminen on helpompaa, jos ihmisellä on tietoa jo ennakolta noista muutoksista ja niiden mahdollisista vaikutuksista. Kriisiajattelu synnytti ikääntyneille työntekijöille suunnattua koulutus- ja kurssitoimintaa, jonka tarkoituksena oli mm. erilaisen tiedon tarjoamisen avulla loiventaa siirtymää työstä eläkkeelle. Tuo toiminta on suomalaisittain hieman ontuen kulkenut nimellä eläkkeelle valmennus (ks. käsitteestä Kuusinen & Tikkanen 1994).

Eläkkeelle valmennusta tarjoavat monet erilaiset tahot, kuten työeläkelaitokset, suurimmat työnantajat, aikuisoppilaitokset, pankit ja seurakunnat. Myös Vanhustyön koulutus- ja tutkimuskeskus Kuntokallion sekä KELA:n Kuntoutustutkimuskeskuksessa (KKT) Turussa järjestämät eläkeläiskurssit lasketaan kuuluviksi eläkkeelle valmennukseen. Toiminnan tarjoajien kirjavuuden vuoksi myös toiminnalle asetettavat tavoitteet ja sisällöt vaihtelevat.

Suomessa on tehty joitakin tutkimuksia siitä, mitä eläkkeelle valmennus nykyään on, mitä sitä odotetaan ja mihin toiminnalla pyritään. Valmennuksen tavoitteet liittyvät pääasiassa realistisen tiedon jakamiseen. Vähemmän on toimintaa kohdistettu vaikeampaan, joskaan ei ollenkaan vähäisempään osaan eläkkeelle siirtymistä, elämänmuutoksen kohtaamisen henkiseen tukemiseen. Jyväskylän yliopiston kasvatus-tieteen laitoksella tehdyssä vertailussa työntekijäiden ja työntekijöiden asenteista eläkkeelle valmennukseen havaittiin, että vaikka eläkkeelle valmennukseen asennoidutaan hyvin myönteisesti, näyttää osallistuminen siihen edelleen olevan vähäistä. Yleisesti arviot osallistuvien määrästä vaihtelivat 2 prosentista 10 prosenttiin potentiaalisesta kohdejoukosta, sen mukaan mistä perusjoukosta käsin osallistumista arvioitiin.

Eläkevalmennuksen voidaan katsoa tulleen osaksi suomalaista aikuiskoulutusta 1970-luvulla. Toiminta lisääntyi 1970—80-luvulla yrityk-sissä sekä 1980-luvulla kansalais- ja työvä-enopistojen toimintamuotona. Samoihin aikoihin astuivat voimaan myös ensimmäiset varhaiseläkelait, joiden vaikutuksesta eläkkeelle siirtyminen lisääntyi ja asenteet sitä kohtaan alkoivat muuttua voimakkaasti positiivisemmiksi. Eläkevalmennuksen kriisinäkökulma oli siten nopeasti ajateltuna suomalaisittain alkuunsa vanhentunut — joskin on muistettava, että vielä tänäkin päivänä monelle eläkkeelle siirtyminen merkitsee jonkinasteista kriisiä. Täysinpalvelleen keskivertotyöntekijän tapauksessa eläkkeelle siirtyminen kuitenkin merkitsee odotetua, haluttua ja mieluista tapahtumaa (Piispa & Huuhtanen 1991).

On ehkä paradoksaalista, että kriisinäkökulman syrjäytyessä eläkkeelle valmennus on meillä ja muualla kuitenkin lisääntynyt ja sen lisäämistä pidetään tavoitteena. Tämä puolestaan heijastelee niitä muutoksia, joita on tapahtunut ikääntyvien koulutusta koskevissa käsityksissä.

Voidaan sanoa, että tänä päivänä eläkkeelle valmennus on kirjavaa toimintaa ja tavoittaa kohdejoukkonsa melko huonosti. Aikuiskoulutuslaitokset ovat tarjonneet kurssejaan vaihtelevalla menestyksellä. Tarjonta ei ole ongelma näissä instituutioissa, sillä ne pystyvät kasvattamaan tarjontaansa pitkälti kysynnän mukaan.

Ongelma on pikemminkin kurssien toteutukseen ja niiden sisältöihin liittyvä ja sitä kautta osallistumisessa näkyvä. Toiminta on perustunut vanhentuneisiin "lievitys-", "lohdutus-" ja "viihdytysmalleihin", sitä on toteutettu yksipuolisin didaktisin ratkaisuin ja lisäksi se on institutionaalistunut opistoihin. Seurauksena on ollut se, että toiminta ei vastaa nykyhetken historiallisen tilanteen vaatimuksia eikä potentiaalisten osallistujien todellisia tarpeita. Osallistuminen on myös vinoutunut ja valikoitunut, kuten aikuiskoulutuksessa yleensä.

Edellä mainittujen ongelmien lisäksi myös muuttuva eläkepoliittinen tilanne vaatii tarkistamaan näkemyksiä eläkevalmennuksesta. Keskusteluun tämän muotoisen ikääntyvien koulutuksen uusista suunnista tulisi osallistua kaikkien eläkevalmennusta järjestävien tahojen sekä myös ammattiyhdistysliikkeen.

Ikääntyvien yliopisto

Kansainvälisesti ikääntyvien yliopistotoiminnan katsotaan saaneen alkunsa vuonna 1973 Ranskassa Toulousin yliopistossa professori Pierre Vellasin toimesta. Toiminta (aluksi eläkeläisille yliopiston tiloissa järjestettyä kulttuuritoimintaa) sai heti suuren suosion, vakiintui nopeasti ja levisi myös muualle Eurooppaan ja myöhemmin 1980-lvulla Yhdysvaltoihin, Kiinaan, Australiaan, Etelä-Amerikkaan ja Afrikkaan (Tikka 1991).

Suomessa kolmannen iän yliopistojen nimeksi ovat vakiintuneet termit "Ikääntyvien yliopisto" tai "Ikäihmisten yliopisto". Suomessa ikääntyvien yliopisto aloitti toimintansa vuonna 1985 Jyväskylässä yhteistyössä kesäyliopiston, psykologian ja terveystieteen laitoksen kanssa. Ikääntyvien yliopistotoiminnan juuret Suomessa ovat kansainvälisessä kolmannen iän yliopistoliikkeessä, vaikka toiminnan kulttuurinen pohja luonnollisesti lepää suomalaisen vapaan kansansivistystyön traditiossa. Toiminta on myöhemmin laajentunut seitsemään muuhun korkeakouluun ja niiden sivutoimintapisteisiin; yhteensä ikääntyvien yliopisto toimii Suomessa v. 1994 lähes 40 paikkakunnalla, lisäksi Helsingin toiminta on ulottunut Viroon ja Inkerinmaalle.

Vuonna 1991 Opetusministeriö määrittä

ikäntyvien yliopistot osaksi yliopistojen avointa korkeakoulua, ja ministeriön varoin käynnistettiin samana vuonna valtakunnallinen tutkimus- ja kehittämishanke, jonka tavoitteeksi asetettiin ikääntyvien opiskelun filosofisten, käsitteellisten ja metodisten kysymysten selvittely sekä ikääntyvien yliopistojen aseman arviointi osana korkeakoulujen koulutuspalveluja. Tämä hanke jatkuu edelleen, jolloin ikääntyvien yliopistotoimintaan osallistuu jo vuonna 3000 opiskelijaa ja lukumäärä kasvaa edelleen.

Ikääntyvien yliopistolla on nykyään sekä yliopistoissa että maamme aikuiskasvatusjärjestelmässä vakiintunut asema, joka tulevaisuudessa väestörakenteen ja koulutustaustan muutosten vuoksi tulee entisestään lujittumaan.

Suomessa ikääntyvien yliopisto on alusta alkaen ollut kiinteä osa yliopistojen avoimen sektorin (kesäyliopistot, avoin korkeakoulu) toimintaa ja siten kiinnittynyt voimakkaasti yliopistoinstituutioon. Tässä suhteessa se muistuttaa alkuperäistä ranskalaista toimintamallia. Englantilainen 1980-luvun alussa kehittynyt traditio poikkeaa tästä siten, että toiminta ei ole samalla tavoin kiinnittynyt yliopistoihin, vaan muistuttaa lähinnä suomalaista opintopiiritointia, joka voi olla irrallaan yliopistoista. Käsite "yliopisto" viittaakin tiedon etsimiseen arvona sinänsä, ts. alkuperäiseen yliopiston ideaan tiedosta kiinnostuneiden ihmisten kokoontumispaikkana (Tikka 1991).

Joidenkin mielestä ikääntyvien yliopisto täyttää sosiaalisen liikkeen tunnusmerkit; se on nopeasti levinnyt eri puolille maailmaa, toiminta tarjoaa opiskelumahdollisuuden niille sukupolville, jotka ovat aiemmin olleet pakotettuja luopumaan opiskelusta, toiminnassa korostuu irtottautuminen yhteiskunnan vanhuudelle asettamista normeista ja pakoista, ja opiskelun muodot ja tavoitteet poikkeavat traditionaalisista yliopisto-opiskelun käytännöistä (emt.).

Vaikka suomalainen ikääntyvien yliopisto onkin läheisessä yhteydessä varsinaiseen yliopistoon, on sen toimintaideologia selvästi erilainen. Tämä näkyy sekä toiminnan suunnittelussa että sen muodoissa ja sisällöissä, joissa puhtaalla tavalla toteutuu knowlesilainen andragoginen opetusmalli. Opinto-ohjelman suunnitte-

lussa peruseriaate on opiskelijoiden oma panos. Kaikki suunnittelu perustuu opettajien ja osallistujien kiinteään yhteistyöhön. Opiskelussa korostuu tiedon ja totuuden etsiminen arvoina sinänsä ja se heijastaa siten aidon sivistysyliopiston alkuperäistä ideaa.

Osallistumiselle ei myöskään ole asetettu ikärajoja tai muita sisäänpääsyvaatimuksia — ikääntyvien yliopisto on monien ikäsaattueiden, sosiaalisten ja ammatillisten ryhmien kohtauspaikka. Tosin naiset ja pidemmän peruskoulutuksen saaneet ovat tässäkin tapauksessa kuten muussakin harrastusluonteisessa opintotoiminnassa selvästi yliedustettu ryhmä. Ikääntyvien yliopiston toimintamuodoista, sisällöistä ja rahoituksesta kerrotaan toisaalla tässä numerossa.

Suomalainen, alkuperäistä kolmannen iän yliopistoa muistuttava organisaatiomalli, jossa toiminta on liitetty yliopistojen avoimen sektorin osaksi ja samalla on aktivoitu osallistujat toiminnan suunnitteluun, on osoittautunut onnistuneeksi. Suomalaisessa toteutuksessa on käytetty hyväksi myös englantilaista ratkaisua, sillä useimmat yksiköt ovat järjestäneet toimintaa myös kansalais- ja työväenopistoihin sekä vanhainkoteihin ja palvelutaloihin.

Ikääntyvien yliopistosta on tullut kiinteä osa maamme aikuiskasvatusjärjestelmää ja sen toiminta on edelleen laajenemassa. Suomessa ikääntyvien yliopisto on yliopistoinstituutioon tunnustettu osa, vaikka opiskelu ei olekaan tutkintotavoitteista.

Pohdinta

Ikääntyneiden osalta aikuiskoulutuksen motiiveja ja lähtökohtia ei maassamme ole vielä selkeästi muotoiltu. Tilanteen selkiytymättömyyttä kuvaa sekin, että aikuiskoulutuspoliittisissa kannanotoissa ikääntyvien koulutus on lähes sivuutettu ja heitä koskeva koulutuspoliittinen ohjelma puuttuu tyystin.

Nykyään, kun eläkeikäiset kasvavassa määrin osallistuvat erilaiseen harrastus- ja opiskelutoimintaan, olisi tärkeää pyrkiä julkutuomaan koulutuksen tavoitteet. Koulutuksen tavoitteenasettelun takana on se ihmiskuva, joka meillä on vanhasta ihmisestä. Näemme hänet luonnollisesti elämää paljon kokeneena, ajattelevana

ja tuntevana yksilönä. Mutta näemmekö hänet myöskin kehittyvänä, tavoitteitaan tarkentavana, luovana ja tulevaisuuteen suuntautuvana yksilönä?

Enää ei riitä, että ikäihmiselle tarjotaan pelkästään toimintaa ja aktiviteetteja aktiivisuuden ja ajankulun vuoksi, vaan kouluttajien ja tutkijoiden on myös eritellymin pystyttävä kysymään itseltään minkälaista koulutusta tarvitaan.

Koulutuksen ja ihmiskuvan suhde heijastuu myös näkemyksissämme ikääntyvästä työntekijästä. Onko hän ammattitaitoinen, luotettava ja työhönsä sitoutunut vai puutteellisesti koulutettu, motivoitumaton ja joustamaton? Ikääntyneiden mahdollisuuksia työelämässä selvitetään parhaillaan Työsuojelurahaston tuella toteutussa projektissa "Ikääntyvä arvoonsa — Työterveyden, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämishjelma" (1993 a, b, c). Mitä tehdään ammatillisen jatkokoulutuksen tarjoamiseksi ikääntyville työntekijöille? Yhdysvalloissa ja Englannissa kysymyksestä on käyty keskustelua ja pyritty lainsäädäntöteitse estämään ikädiskriminointia työpaikkailmoituksissa ja ylennysten yhteydessä sekä ikääntyvien työntekijöiden jatkokoulutuksessa. Samoin on kiinnitetty huomiota ihmisten oikeuteen jatkaa ansiotyössä vielä vanhanakin (Ageing International 1993).

Kriittisen gerontologian piirissä on tuotu esille, kuinka ikääntyviä työntekijöitä, ainakin työväenluokan osalta on pidetty ja käytetty ensisijaisesti työvoimareservinä (Parker 1987). Brittiläistä tilannetta kuvaten Parker toteaa, että lakisääteistä eläkeikä on käytetty talous- ja työvoimapolitiikan välineenä, milloin 'voimavaraksi', milloin 'ongelmaksi', yhteiskunnan talouskehityksen heilahtelujen mukaan. Taloudellisen laman aikana, kuten meillä Suomessakin parhailaan, työvoimakustannuksia vähennetään tarjoamalla ikääntyneille työntekijöille lähtemiseen kannustavia eläkepaketteja. Tällöin osa ikääntyvästä työvoimasta tarvitsee ehkä eläkkeelle valmennusta, mutta osalle sen sijaan miehuisampi vaihtoehto voisi olla ammatillinen uudelleen koulutus elämänlaadun ylläpitämiseksi ja parantamiseksi (Ruth 1991). Nykyistä pitemmällä tähtäimellä yhteiskunnallisesti viisasta, samoin kuin ikääntyville itselleen parhaaksi olisi se, jos meillä olisi valmius tarjota molemmille

ryhmille koulutusta heidän tarpeidensa mukaan.

Koska ikääntyvien ihmisten kysymyksessä ollessa puhutaan samalla myös vähiten koulutusta saaneesta väestöosasta, on myös ihmisiä, jotka tarvitsevat jatkokoulutusta puutteelliselle perus- tai keskiasteen koulutukselleen. Samoin on niitä, jotka etsivät harrastustyyppistä aikuiskoulutusta lähinnä sosiaalisista ja virkistysyistä. Kansalais- ja työväenopistojen sekä opintopiirien toiminta täyttää nykyisellään hyvin nämä tarpeet. Näiltä osin ikääntyvien koulutuksen ongelmat liittyvät laajempaan keskusteluun yleisivistävän aikuiskoulutuksen tilasta maassamme. Lisäksi on ihmisiä, jotka haluavat sen taistoista aikuiskoulutusta, jota iäkkäiden yliopistot heille tarjoavat. Heille koulutuksella on itseisarvoa. Suuri tarve juuri tällä alueella näkyy ikäihmisten yliopistotoiminnan rajuna kasvuna maassamme viime vuosina, trendi, joka jatkuu edelleen. Koska yksilöllisyys ja erilaisuus vain lisääntyy vanhoilla päivillä, pitäisi aikuiskoulutustarjontamme pystyä huomioimaan myös tämä moninaisuus.

Meidän tulee myös muistaa mille ikäsaattueille (kohorteille) suunnittelemme aikuiskoulutusta. Nuoremmilla, paremmin koulutetuilla ikäsaattueilla on toisenlaiset edellytykset ammatilliseen uudelleen- tai jatkokoulutukseen sekä myöhemmin elämässään kolmannen iän yliopistotoimintaan. Nykypäivän keski-ikäiset ihmiset, joista monet ovat omaksuneet elinikäisen koulutuksen ajatuksen osaksi elämäntyyliään, asettavat korkeampia vaatimuksia ikääntyvien aikuiskoulutukselle.

Yhteenvetona koulutusgerontologian nykytilasta voidaan todeta, että vaikka käytännössä ikääntyvien koulutustoiminta koko ajan laajenee ja osallistujamäärät kasvavat, voidaan olla Moodyn (1985) kanssa samaa mieltä siitä, että ikääntyvien koulutuksessa teoria ja käytäntö kulkevat erillään. Tätä korosti myös Englannin suurimman aikuiskoulutuslaitoksen johtaja William Tyler vieraillessaan keväällä 1991 Jyväskylän yliopistossa seminaarissa Koulutus ikääntyvässä yhteiskunnassa. Se, mitä ikääntyvien koulutuksen perusteiden selvittämiseksi toisaalta teoreettisessa mielessä, toisaalta käytännön kouluttajien avuksi tarvitaan, on tutkimustyö. Nimenomaan tarvitaan teorian ja käytännön yhdistävää kehittävää toimintatutkimusta.

LÄHTEET

- Ageing International. 1993. The dialogue on age discrimination intensifies. Aikakauslehden teemanumero, 3/1993. Journal of the International Federation of Ageing.
- Aikuiskoulutuksen johtoryhmän mietintö 1985. Komiteamietintö 36/1985. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komiteamietintö 28/1975. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Cross, P. 1981. Adults as learners; increasing participation and facilitating learning. Jossey Bass, San Francisco.
- Glendenning, F. & Battersby, D. 1990. Why we need educational gerontology and education for older adults. Teoksessa F. Glendenning & K. Percy (toim.) Aging, education and society. Stoke-on-Trent: Association of Educational Gerontology.
- Haven, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskasvatukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus. Tutkimus 92. Helsinki.
- Havighurst, D. 1964. Changing status and roles during the adult life cycle; significance for adult education. Teoksessa Burns (toim.) Sociological background for adult education. Center for Study of Liberal Education for Adults. Chicago.
- Houle, C.O. 1961. The inquiring mind. The University of Wisconsin Press. Madison.
- Ingebretsen, R. & Endestad, T. 1993. På skolebenken i eldre år? Norsk Gerontologisk Institutt. Rapport 6. Oslo.
- Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1983:62. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Katajisto, J. 1991. Participation in adult education: Facts and figures. Life and Education in Finland, 2.
- Kuusinen, J. & Tikkanen, T. 1994. Eläkkeelle siirtyminen ja eläkevalmennus. Teoksessa (toimituskunta) Ikääntyminen ja työ. Työterveyslaitos ja WSOY. (painossa)
- Long, H.B. 1986. A brief history of education in the United States. Teoksessa Peterson, D.A., Thornton, J.E. & Birren, J.E. (toim.) Education and Aging. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Moody, H. R. 1976. Philosophical presuppositions of education for old age. Artikkel Educational Gerontology:ssa 1/1976.
- Moody, H. R. 1985. Philosophy of education for older adults. Teoksessa D. B. Lumsden (toim.) The older adults as learner. Hemisphere, New York.
- Nilsson, U. 1986. Pensionärer och studieverksamhet. Akademisk Avhandling, Lunds Universitet.
- Parker, S.R. 1987. retirement in Britain. Teoksessa K.S. Markides & C.L. Cooper (toim.) retirement in industrialized societies. John Wiley & Sons. Chichester.
- Peterson, D. 1983. Facilitating education for older learners. Jossey Bass. San Francisco.
- Peterson, D. 1986. Aging in higher education; older students, older faculty in gerontology instruction. Teoksessa Peterson, D., Thornton, J. & Birren, J.E. (toim.) Education and Aging. Englewood cliffs, Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Piispa, M. & Huuhtanen, P. 1991. Eläkkeellä työstä. Eläkkeellä olevien eläkkeelle siirtyminen, ansiotyöhalukkuus ja sopeutuminen eläkeikaan. Ikääntyvä arvoonsa — työterveyden, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämishojelman julkaisuja 3. Työterveyslaitos ja Työsuojelurahasto. Helsinki.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1992a. Osallistuminen harrastus- ja opiskelutoimintaan eläkeiässä. Artikkel Gerontologiassa 2/1992.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1992b. Harrastus- ja opiskelutoiminnan tavoitteet eläkeiässä. Artikkel Gerontologiassa 3/1992.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1993. Harrastus- ja opiskelutoiminnan esteet eläkeiässä. Artikkel Gerontologiassa 1/1993.
- Ruth, J.-E. 1983. Vanhusten oppiminen psykologisen tutkimuksen valossa. Artikkel Aikuiskasvatuksessa 1/1983.
- Ruth, J.-E. (toim.) 1995. tekeillä. Vuxenutbildning för de äldre i Norden. Norsk gerontologisk Insitutts rapportserie. Oslo.
- Ruth, J.-E. & Pitkänen, M. 1994. painossa. Uudet eläkeläiset ja aikuisopiskelu. Teoksessa Uutela A. & Ruth J.-E. (toim.): Muuttuva vanhuus. Gaudeamus. Helsinki.
- Ruth, J.-E. & Pitkänen, M. 1994. painossa. Participation by the elderly in adult educational activities in Finland. Facts and Research in Gerontology. Serdi Publishers. Paris.
- Sihvola, T. 1984. Om åldringspedagogik. Artikkel Nya Arguksessa 4/ 1984.
- Tikka, M. 1991. Pohdintoja kolmannesta iästä. Jyväskylän Yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita no 67.
- Tutkimus hyvän vanhenemisen edistäjänä 1987. Suomen Akatemian julkaisuja, 3. Helsinki.
- Vaherva, T. 1983. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki.
- Vanhustyön koulutustyöryhmän mietintö. Komiteamietintö 71/1981. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

SINIKKA LARSEN

Kymmenes vuosi ikääntyvien yliopistotoimintaa Suomessa

Ikääntymisen myötä oppimisen muodot muuttuvat, mutta kyky oppia säilyy läpi elämän. Nuori muistaa paremmin yksittäisiä asioita, ikäihminen taas hahmottaa helpommin kokonaisuuksia ja asioiden keskinäisiä suhteita. Ikääntyvien yliopistotoiminnassa tieteellinen tieto ja elämäkokemus kohtaavat.

Ikääntyvien yliopistotoiminnan kansainväliset juuret ovat 1970-luvun alkupuolella. Ranskassa Toulousen yliopistossa alkoi vuonna 1973 opiskelumuoto, jonka tavoitteena oli järjestää mahdollisuus korkeakoulutasoiseen opiskeluun ikääntyneille, eläkeikäisille tai työelämästä syrjäytyneille. Uusi idea levisi nopeasti eri puolille maailmaa ja samalla muuntautui monikirjoiseksi toiminnaksi niin toteutusmuodoiltaan kuin hallinnoltaankin.

Suomeen ikääntyvien yliopistotoiminta juurtui vuonna 1985, jolloin Jyväskylän yliopistossa käynnistyi ”Ikääntyvien yliopisto” ja Helsingin yliopistossa ”Ikäihmisten yliopisto”. Uusi toiminta löysi paikkansa avoimen yliopisto-opetuksen erityismuotona. Se oli luonteva ratkaisu, sillä avoin yliopisto-opetus on Suomessa osoittautunut yliopistollisen opetuksen kokeilu- ja kehittämiskentäksi ja uusien ideoiden toteutuspaikaksi.

Kun kymmenes toimintavuosi on alkamassa, on ikääntyvien yliopistotoiminta jo laajentunut valtakunnalliseksi. Nykyään tätä toimintaa on kahdeksassa yliopistossa (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Kuopio, Lappi, Oulu, Tampere ja Turku). Toiminnan johdossa on jokaisessa yliopistossa tätä varten nimetty johtoryhmä, johon kuuluu sekä yliopiston että opiskelijoiden edustajia. Yliopistot perustivat vuonna 1989 ikääntyvien yliopistotoiminnan neuvottelukunnan, jossa on edustus kaikista edellä mainituista yliopistoista.

Miksi opetusta tietylle ikäryhmälle?

Kansainvälinen termi ”Kolmannen iän yliopisto” liittyy hahmotukseen ihmisen neljästä ikäkaudesta: ensin on lapsuus ja nuoruus, sitten tuotantoon liittyvä työikä, työelämän jälkeen itsensä toteuttamisen aika ja viimeiseksi riippuvuuden ja raihnaisuuden aika. Ikääntyvien yliopistotoiminnan perusideana on ollut tarjota korkeakoulutasoinen opiskelumahdollisuus viireille ja aktiivisille eläkeikäisille, joilla on aikaa, kykyä ja intoa vaativaan opiskeluun.

Perinteisen avoimen yliopisto-opetuksen puitteissa on tehty havainto, että ikääntyneet ovat erittäin pieni osallistujaryhmä, vaikka osallistumiselle ei mitään yläikärajaa olekaan. Kun heiltä itseltään satunnaisesti on kysytty syytä tähän, on yleensä vastauksena, että aiheet kyllä kiinnostaisivat, mutta arvosanakeskeisyys ja suorituspainotteisuus tekee opiskelun liian kaavamaiseksi ja turhauttavaksi.

Ikääntyvien yliopistotoiminnalla on näin ollen ollut tavallaan selvä tilaus, koska siinä alusta pi-

täen ei ole korostettu tenttejä eikä opintoviikkoja, vaan tietoa, oppimista ja ymmärtämistä. Oikeastaan ikääntyvien yliopistotoiminnassa on palattu vanhan sivistysyliopiston ideaan. Tieto itsessään ja halu oppia ovat tärkeämpiä kuin opintosuoritukset.

Ikääntyneiden ryhmä ei ole suinkaan homogeeninen, saattaahan siellä osanottajien ikäerokin lähennellä neljääkymmentä vuotta. Myös pohjakoulutus vaihtelee suuresti, sillä rajoituksia ei sen suhteen aseteta, kuten ei muussakaan avoimessa yliopisto-opetuksessa. Suuria eroja on luonnollisesti myös työelämän kokemuksissa ja koko elämänsä historiassa.

Mitä asioita ikäihmiset haluavat oppia?

Ikääntyvien yliopistotoiminnan puitteissa järjestettävä opetus on aina korkeakoulutasoista. Kuitenkin opiskelijat itse vaikuttavat kurssiensa sisältöihin ja toteutukseen yhteissuunnittelun avulla. Tuloksena on monimuotoiseksi ja rikassisältöiseksi kasvanut toiminta, jota on vaikea lyhyesti luonnehtia.

Yleisin ikääntyvien yliopistotoiminnan muoto on alusta lähtien ollut monitieteinen keskustelevaltu opetus, joka kootaan opiskelijoiden itsensä valitseman teeman ympärille. Luennoitsijoina ovat yliopistojen parhaat asiantuntijat, jotka useimmiten nauttivat suuresti harvinaislaatuudesta vuorovaikutuksesta kuulijoihin, joilla on elämäkokemuksen kautta omakohtaista perehtyneisyyttä käsiteltäviin asioihin tai niiden taustoihin.

Luentosarjojen aiheet vaihtelevat yliopistoitain ja vuosittain. Ehkä vähiten käsitellään ikääntymistä ja eniten aivan uusia, päivänpolttavia asioita. Niinpä näinä aikoina ovat esillä kansainväliset kysymykset mm. kulttuuritieteiden, historian ja maailmanpolitiikan näkökulmasta. Samoin perehdytään EU-asioihin, Baltian maiden vaiheisiin ja tulevaisuudentutkimukseen. Myös psykologiset ja luonnontieteelliset teemat ovat suosittuja. Opetusta järjestetään myös ruotsiksi.

Ikääntyvien yliopistotoiminnassa on runsaasti muitakin toimintamuotoja. Näistä mainitta-

koon seminaarityöskentely, jossa esimerkiksi kerätään jonkin asuinalueen paikallishistoriaa ja järjestetään aiheesta näyttely. Muutamit seminaariryhmät ovat osallistuneet tutkimusprojekteihin ja toiset taas perehtyneet kirjoittamiseen ja tuottaneet antologian työnsä tuloksista. Lisäksi ikäihmiset tekevät runsaasti ekskursioita ja opintomatkoja opiskelunsa pohjalta.

Kansainväliset yhteydet ovat alusta alkaen sävyttäneet ikääntyneiden yliopistotoimintaa. Suomalaiset yliopistot kuuluvat vuonna 1976 perustettuun Ikääntyvien yliopistojen kansainväliseen järjestöön (International Association of the Universities of the Third Age). Järjestön XVII maailmankongressi pidetään 12.-14.8.1994 Jyväskylän yliopistossa. Kongressi on tarkoitettu sekä tutkijoille että opiskelijoille itselleen. Yleisteemana on "Vanhuuteen valmistautuminen". Kongressiin on jo tullut satoja ennakoilmoittautumisia, joten luvassa on näkyvä ja merkittävä tapahtuma, joka samalla kertoo suomalaisten aktiivisuudesta ikääntyvien yliopistotoiminnan järjestämisessä.

Mukana myös neljännen ikäkauden edustajia

Yksi kiintoisimmista viimeaikaisista kokeiluista on ollut Helsingin yliopiston käynnistämä ikäihmisten yliopistotoiminta vanhusten palvelutaloissa ja hoitokodeissa. Tällöin on ajateltu niitä vanhuksia, jotka olosuhteittensa tai fyysisten rajoitustensa vuoksi eivät voi tulla Ikäihmisten yliopiston kokoontumispaikkoihin. Näin on samalla saatu mukaan uusi opiskelijaryhmä, joka itse asiassa edustaa ns. neljättä ikäkautta, riippuvuuden ja raihnaisuuden kautta.

Helsingin yliopiston Ikäihmisten yliopistossa pidettyjä luentoja on nauhoitettu kaseteille, ja kokoontumiset vanhusten palvelutaloissa ja hoitokodeissa on järjestetty näiden kasettien varaan. Yliopiston puolesta on joka kokoontumisessa paikalla kurssisihteeri, joka tuntee aihepiirin ja toimii ryhmän vetäjänä ja keskustelun johdattelijana. Osanottajat voivat kuunnella kasetteja ja tutustua niihin liittyvään oheismateriaaliin myös kokoontumisten jälkeen omana aikanaan.

Tulokset ovat olleet rohkaisevia ja kannustavia. Jokaisessa pienryhmässä on haluttu ehdottomasti jatkaa opiskelua ensimmäisen kasettiluentosarjan päätyttyä. Korkeakoulutasoinen opiskelu on siis löytänyt paikkansa myös hoitolaituksen seinien sisällä.

Hyötyä vai harrastusta

Vaikka ikääntyvien yliopistotoiminta on laajentunut valtakunnalliseksi, on se kuitenkin pysynyt suhteellisen pienimuotoisena. Vuonna 1993 tähän toimintaan osallistui Suomessa runsaat 2000 opiskelijaa. Erilaisia opintoryhmiä toimi yhteensä noin 60, ja ne kokoontuivat 30 eri paikkakunnalla. (Vrt. Ruthin, Tikkasen & Kuusisen artikkeli sivu , toim. huom.)

Ikääntyvien yliopistotoiminnan kasvun rajat eivät asetu opiskeluhaluuden, vaan taloudellisten resurssien perusteella. Toiminta rahoitetaan etupäässä valtion ja kuntien määrärahoilla, jotka näinä aikoina supistuvat kaiken harrastustavoitteisen opiskelun suhteen. Opiskelumahdollisuuksien järjestämisessä ikääntyville ei ole helppoa nähdä samanlaista välitöntä hyötyä kuin vaikkapa työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen järjestämisessä. Hyöty kuitenkin tulee ikääntyvien aktiivisuuden ja omaehtoisuuden lisääntymisenä sekä henkisen ja fyysisen vireyden kasvuna. Tätä tulosta on vaikea muuttaa markoiksi.

Suhtautuminen vanhuuteen

Suhtautumista vanhoihin ihmisiin sävyttää usein holhoava asenne. Vanhus asetetaan passiiviseen rooliin ja häntä koskevat ratkaisut tehdään muiden toimesta. Kärjistäen voi sanoa, että vanhuksesta tehdään asiantuntijatarkkailun kohde: häntä määrittelevät tutkijat, lääkärit, sosiaalityöntekijät, papit jne. Kun vanhuksille järjestetään toimintaa, on siinä usein viihdyttäminen tai terapian piirre.

Ikääntyvien yliopistotoimintaa kannattelee toisenlainen suhtautuminen vanhuuteen. Se perustuu näkemykseen siitä, että ihminen on elämänsä jokaisessa vaiheessa oppiva, reagoiva, omaan elämäänsä ja ympäristöönsä vaikuttava,

tutkiva, ratkaisuja tekevä ja kehittyvä. Tällöin hän myös ikääntyneenä itse ratkaisee halukkuutensa opiskeluun sekä opintojensa aihepiirin ja tason. Opiskelijana hän on täysivertainen niin luennoitsijoiden kuin yliopiston suunnittelijoiden ja kurssisihteereiden kanssa.

Opiskelijoilta saatu palaute kertoo, että edellä kuvattu asenne on osanottajille itselleen arvokas lähtökohta. Kommentit ovat satuttavia:

- Kun on jäänyt eläkkeelle, ihmisten asennoituminen on muuttunut. Puhutaan niinkuin ei ymmärtäisi asioita enää.

- Ihmiset ovat olleet vaativassa työelämässä. Sitten jäädään eläkkeelle. Mitenkä ihminen sillä hetkellä tulisi niin tyhmäksi, että hänelle pitäisi alkaa lepperellä kuin lapselle.

- Tämä on ensimmäinen kerta, kun minut eläkkeellä ollessa on otettu aivan täydestä.

- Tärkeintä oli kokemus, että me olimme saaneet olla mukana jossakin ihan oikeassa.

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa jokainen ikäryhmä tarvitsee laaja-alaista koulutusta maailman ymmärtämiseksi ja muutoksen hahmottamiseksi. Elinikäisen koulutuksen näkökulmasta ikääntyneiden yliopistotoiminta on arvokas ja merkityksellinen tehtävä. Dosentti *William Copeland*, joka on paljon opettanut Helsingin yliopiston Ikäihmisten yliopistossa, kiteyttää toteamuksen: "Ei koulutus ole mitään luksusta tai ylimääräinen namu joka annetaan tai ei anneta, vaan se kuuluu tasapainoisen, hyvän ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan peruslähtökohtiin. Ihmisen tulee saada vanhanakin arvonsa mukaista kohtelua myös koulutuksen osalta."

Helsingin yliopiston Ikäihmisten yliopiston vanhin opiskelija on Kannelkotisäätiön palvelukodissa asuva 102-vuotias *Aino Durchman*. Hän totesi omista opiskelumahdollisuuksistaan, ettei enää pysty lukemaan, mutta sen sijaan jaksaa kuunnella kasettiluentoja. Hän jatkoi: "Kun en öisin saa unta, minä ajattelen, ja ajattelemisen on hyvin kehittävää." Kun 102-vuotias opiskelija haluaa yhä toteuttaa omaa kehitystehtäväänsä, antaa hän samalla vakuuttavan todisteen siitä, että ihmisen koko elämänsäkaari voi olla kasvun kaari.

ERKKI SALMI

Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi

Koulutuksen laatu ja sen arviointi on noussut vilkkaan keskustelun kohteeksi niin tutkijoiden, koulutushallinnon kuin oppilaitostenkin piirissä. Jos arviointi nähdään ensisijaisesti koulutusorganisaation omana tehtävänä, on lähestymistapana yleensä joko laatujärjestelmän kehittäminen ja toteuttaminen tai sitten laadun arviointi osana tulosjohtamista. Kummassakin lähestymistavassa on ratkaistava, miten laatu määritellään ja miten varsinainen arviointi toteutetaan.

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuuden arviointia varten on opetushallitus asettanut niiden eri sidosryhmiä edustavan työryhmän. Työryhmä on päätenyt suosittamaan sidosryhmäperustaista itsearviointia tuloksellisuusarvioinnin perusstrategiaksi. Työryhmässä muotoiltu arviointimalli jäsenyyden olennaisesti laatu-käsitteen kautta ja koulutuksen laatu nousee keskeiseksi tuloselementiksi.

Koulutuksen laatu

Ammatilliselta aikuiskoulutukselta odotetaan yleensä työpaikoilla ja työmarkkinoilla näkyviä vaikutuksia. Tämä perusoletus laajentaa laatu-

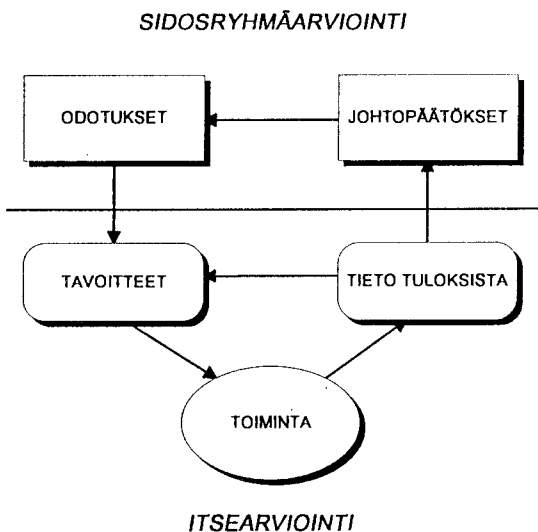
käsitteen alan koskemaan varsinaisen koulutus tapahtuman lisäksi myös sen jälkeisiä vaikutuksia. Asiaa on tunnetusti jäsenetty ns. vaikuttavuusketju-käsitteen avulla (mm. Robinson & Robinson 1989, 165-167). Koulutuksen aikana tai välittömästi sen jälkeen voidaan arvioida reaktioita: millaisena koulutus on koettu. Sitten huomio kohdistetaan oppimistuloksiin. Seuraavana on ketjussa oppimisen, taitojen käyttöönottoaminen koulutuksen jälkeen. Lopuksi arviointi voidaan kohdistaa todellisiin vaikutuksiin työpaikoilla ja muutoksiin työorganisaatioissa.

Tämän ajattelun mukaan ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu on yhtä kuin sen validiteetti. Koulutuksen validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen (Vaherva 1983, 40). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan koulutuksen kykyä tuottaa työorganisaatioiden kannalta relevantteja kvalifikaatorakenteita ja työmarkkinoilla arvostettuja tutkintoja tai todistuksia. Opiskelijoiden on siis selviydyttävä koulutuksen jälkeen työtehtävien todellisista vaatimuksista työpaikoilla ja koulutuksen on suuntauduttava juuri niihin tutkintoihin ja työtehtäviin, joita yhteiskunta tarvitsee.

Vaikka tulokset ja vaikutukset ovatkin ensisijaisia, on koulutuksen sisäinen validiteetti myös merkityksellinen. Tavoitelähtöiset oppimistulokset syntyvät aina joissain opettamis- ja oppimisprosesseissa, joilla itsellään on suuri siirtovaikutus sekä opiskeluun että työtoimintaan koulutuksen jälkeen.

Koulutusorganisaatiota on hyödyllistä arvioida myös palvelujen tuottajana. Varsinkin aikuiskoulutus nähdään usein palvelun kuluksena. Palvelun laatu jaetaan kahteen elementtiin: tekniseen ja toiminnalliseen (Grönroos, 1987, 32).

Tämä jaottelu on lähes analoginen jaolle ulkoisen ja sisäinen validiteetti, korostaen kuitenkin koulutuksen palveluominaisuuksia.



Kuvio 1. Ammatillisen aikuiskoulutuksen validiteetti

Asiakkaalle on tärkeää, mitä hän saa käyttäessään palvelua. Koulutuspalvelun tulee olla sisällöllisesti pätevää ja siten mahdollistaa suotuisat vaikutukset asiakkaalle ja hänen yhteisölleen. Silloin palvelu teknisessä mielessä toimii hyvin ja tuottaa halutun tuloksen.

Toiminnallinen laatu-ulottuvuus kuvaa sitä, miten yhteistyö palvelua tuottavan organisaation ja asiakkaan välillä sujuu. Arvioinnin kohteina ovat mm. palvelun nopeus ja joustavuus, henkilökunnan asenteet asiakkaita kohtaan, kyky ottaa huomioon näiden odotukset sekä palvelumotivaatio, koulutuksessa erityisesti opetuksen ja ohjauksen pätevyys opiskelijoiden kokemana.

Asiakkaiden kokemaan laatuun vaikuttavat päälimmäisinä heidän kokemansa toiminnalliset laatutekijät. Toisaalta palvelun teknisessä laadussa olevia puutteita voidaan harvoin korvata hyvällä toiminnallisella laadulla. Koulutuspalvelujen laatua arvioidessa on keskeinen ongelma arviointien eriaikaisuus. Koulutuksen tekninen laatu eli lopulliset hyödyt ja vaikutukset ilmenevät vasta koulutuksen jälkeen, jolloin koulutuksen todelliset vaikutukset usein peittyvät muihin ajan myötä tulleisiin tekijöihin. Toiminnallista laatua sen sijaan voidaan arvioida koko koulutuksen ajan.

Palvelun laatua korostava arviointinäkemys ja sitä tukeva koulutuksen validiteettiajattelu voidaan kiteyttää oheiseen kuvioon:

AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN LAATU			
TOIMINNALLINEN LAATU		TEKNINEN LAATU	
ASIAKASPALVELUN LAATU Opetuksen ja ohjauksen pätevyys, vuorovaikutus, palvelumotivaatio	PALVELUJÄRJESTELMÄN TOIMIVUUS Voimavarat, Ohjelmien joustavuus, asiakaslähtöisyys, palautejärjestelmät, tukipalvelut, tuottavuus	SISÄLLÖLLINEN RELEVANSSI Muuttuvan työelämän asettamat kvalifikaatiovaatimukset	TYÖMARKKINA-RELEVANSSI Työmarkkinoiden lyhyen ja pitkän aikavälin tarpeet

Kuvio 2. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu

Laadun arviointi osana tuloksellisuusarviointia

Höltän mukaan koulutuksen ohjausjärjestelmässä on kolme poolia: valtio, professiot ja markkinat (Hölttä 1993, 28). Valtio on vetäytymässä perinteisestä ohjaustehtävästään, jolloin koulutuksen ohjauksen ja samalla arvioinnin painopiste on siirtymässä valtiolta (siis valtiotalta ja kansalaisia keskitetyksi edustavalta opetushallinnolta) kohden professioita ja markkinoita eli niitä edustavia sidosryhmiä. Tämä suunta on erityisen selvä aikuiskoulutuksessa.

Valtion vetäytymisstrategiaan kuuluu myös koko oppilaitosmaailman vieminen tulosohtaukseen. Tulosohtaus (yksikkötasolla tulosohtaminen) edellyttää tuloksellisuuden arviointia (Lumijärvi 1988, Taipale 1990, 71-76).

Koulutuksen tuloksellisuuskäsitteistöä opetushallinnon kannalta eritelty Jaku-Sihvonen jakaa tuloksellisuuden kolmeen pääalueeseen: vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja taloudellisuuteen, joista merkittävin on vaikuttavuus (Jaku-Sihvonen 1992).

Koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista on keskustelua käyty jo ainakin koko 80-luvun ajan. Vaikuttavuuden arviointi on käytännössä osoittautunut erittäin vaikeaksi. Perusongelmanahan on vaikutusten ajallinen viive suhteessa koulutustapahtumaan. Tällöin on vaikea luotettavasti erottaa koulutuksen omat vaikutukset mahdollisten muitten tekijöiden vaikutuksista.

Jos tulosohtaus otetaan vakavasti ja tuloksellisuutta aiotaan todella arvioida, on koulutuksen vaikuttavuuteen myös päästävä käsiksi. Tässä lienee koko tuloksellisuusarvioinnin kohtalonkysymys. Muiden laatu- (tai tuloksellisuus-) elementtien arviointi on selvästi helpompaa.

Patton (Patton 1982, 58) on korostanut käytännöllistä hyötyä arvioinnin perustana. Hän on tyypitellyt koulutusohjelman tai oppilaitoksen arvioinnin kolmeen kategoriaan:

- tarkastus, jolloin etsitään 'syyllistä'
- tutkimus, jolloin etsitään (tieteellistä) totuutta

- arviointi, jolloin etsitään käytännön hyötyä.

Hän perustaa käsityksensä yhdysvaltalaiseen arviointinormistoon (the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981), jonka mukaan arviointia ohjaavat normit ovat tärkeysjärjestyksessä hyöty (utility), toteutettavuus (feasibility), eettisyys (propriety) ja menetelmällinen pätevyys (accuracy) (Patton 1982, 16-17). Arviointihankkeeseen ei siis kannata ryhtyä, ellei tavoitteena ole hyöty. Menetelmät on valittava mahdollisuuksien mukaan. Vasta tämän jälkeen pohditaan arvioinnin eettisiä kysymyksiä ja tutkimusmetodologiaa.

Sidosryhmäperustainen itsearviointi

Kenellä on oikeus arvioida oppilaitoksen toimintaa ja kenelle arviointitehtävä kuuluu? Mm. nämä ovat olennaisia kysymyksiä arviointijärjestelmää rakennettaessa. Oppilaitos, joka toimii itsenäisenä ja tulosjohtettuna yksikkönä, pyrkii ensisijaisesti itse arvioimaan toimintaansa. Arviointi on osa sen toimintaa ja erityisesti toiminnan ohjausta. Vastuu arvioinnista on siis koulutusorganisaatiolla itsellään.

Oppilaitos on kuitenkin velvollinen vastamaan toiminnastaan ja sen tuloksista sidosryhmilleen (Ekola 1982, 21). Nämä on siis myös katsottava koulutuksen ja oppilaitoksen legitimeiksi arvioijiksi. Julkisen koulutusorganisaation keskeisiä sidosryhmiä ovat opiskelijat, rahoittajat, omistajat, henkilöstö, johto ja viranomaiset.

Myös Patton (Patton 1982, 59-63) on korostanut sidosryhmien merkitystä koulutusohjelmien arvioinnissa. Vaikka arvioinnin tekisikin erityinen (oppilaitoksen sisäinen tai ulkoinen) arvioija tai arviointityöryhmä, on arvioinnin tapahtuttava yhteistyössä sidosryhmien kanssa. Hänen mukaansa näiden rooli voi olla passiivisen yleisön (audience) tai aktiivisen osallisen (stakeholder) kaltainen. (Stakeholder = people who have a stake in how the evaluation comes out.) Patton suosittelee voimakkaasti stakeholder-lähestymistapaa, joka käytännössä merkitsee erityisen stakeholder-ryhmän muodostamista ja tämän sitouttamista ainakin arvioinnin

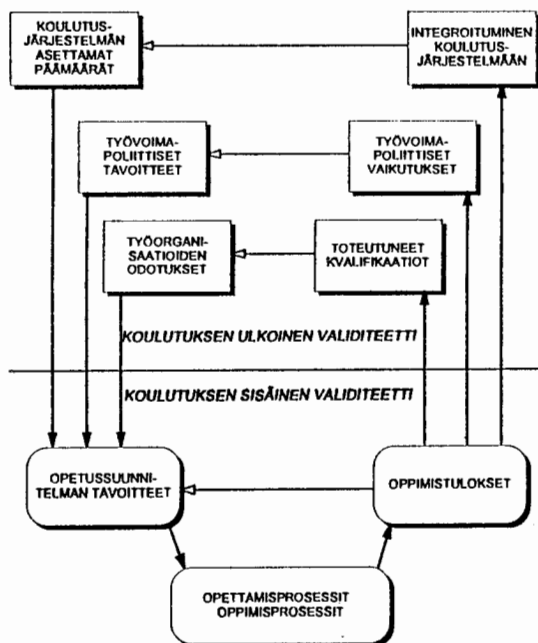
suunnitteluun ja raporttien käsittelyyn. Tämä lisää oleellisesti arviointitiedon hyväksikäyttämisen todennäköisyyttä ja koko arviointiprosessin vaikuttavuutta. Sidosryhmät nähdään siis linkkinä toimintaympäristöön ja toiminnan ohjauksen kannalta merkittävänä informaatiorekursina.

Edellä kuvattua arviointimenetelmää voidaan kutsua sidosrymäperustaiseksi itsearvioinniksi. Oppilaitos asettaa itse tavoitteensa ja arvioi niiden toteutumista. Tavoiteasetteluun vaikuttaa kuitenkin voimakkaasti sidosryhmien ilmaiset odotukset. Sidosryhmien edustajat arvioivat kukin omalta kannaltaan oppilaitoksen tuotamaa arviointitietoa.

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset kokeilevat

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuutta arvioiva työryhmä tuotti tähän näkemykseen perustuvan arviointimalin, jossa tuloksellisuus koostuu kolmesta elementistä. Nämä ovat tuotosten laatu, prosessien laatu ja toiminnan tehokkuus. Arviointi kohdistuu siis olennaisesti laatutekijöihin pääkohteen koulutuspalvelut. Luonnollisesti myös muut toiminnot kuten markkinointi, johtaminen ja tuotekehitystyö tulevat arvioinnin piiriin.

Arviointimallia tullaan soveltaen (arviointimenettely on sovitettava oppilaitoksen omaan tulosjohtamisjärjestelmään) kokeilemaan muu



Kuvio 3. Koulutusorganisaation sidosrymäperustainen itsearviointi

tamassa aikuiskoulutuskeskuksessa. Kokeilevat oppilaitokset perustavat kukin paikalliset stakeholder-ryhmänsä, joiden kanssa ne sopivat tuloksellisuusarvioinnin toteuttamisesta: aikatauluista, tavoitteiden esittelystä, arviointitiedon keräämisestä ja tulosten raportoinnista. Kokeiluvaiheeseen liittyy seurantatutkimus.

Lumijärvi, Ismo 1988. Tuloksellisuuden arviointi julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia nro. 133.

Patton, Michael Quinn 1982. Practical Evaluation. Sage Publications, Inc. California.

Robinson, D.G. & Robinson, J. 1989. Training for Impact. San Fransico. Jossey-Bass Inc.

Taipale, Pekka 1990. Tuloksellisuuden arviointi tulostulosohjauksen perustana. Teoksessa Summa, H. & Temmes, A. (toim.) Tulosajattelu etenee valtionhallinnossa. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Vaherva, Tapio 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:1. Jyväskylä.

LÄHTEET

Ekola, Jorma 1982. Arviointimenetelmistä aikuiskoulutuksessa. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B:20a. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Grönroos Christian 1987. Hyvään palveluun. Palvelujen kehittäminen julkishallinnossa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hölttä, Seppo 1993. Aikuiskoulutuksen tavoitteet. Helsinki: Painatuskeskus oy.

Jakku-Sihvonen, Ritva 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3/1992 s. 145-147.

HANNU LINTURI

Tuloksellisuuden virvatulia kansanopistossa Monikasvoista arviointia

Kansanopiston arvioinnilla on kolme vastakkaista ja samalla toisiaan täydentävää napaa: projekti, prosessi ja tarina. Projektiarviointi edustaa perinteistä päämäärä-väline-lähestymistä (poiesis). Toiminnan päämäärät ovat ulkoisesti havaittavia ja oppimisen arvo määräytyy projektin tulosten mukaan. Arvioinnin toteutus poikkeaa kuitenkin tavanomaisesta. Käytössä ovat "terapeuttiset" numerot, joita ei jaa kouluttaja vaan opiskelija. Oppija määrittää ja mittaa itse tavoitteensa ja osaamisensa. Taustalla olevaa oppimiskäsitystä voi pitää konstruktivistisena.

Prosessiarvioinnissa vangitaan hetki ja nykyisyys. Tulevaisuuteen sijoitettujen tavoitteiden tilalle nostetaan arvostuksia ja kriteereitä, jotka ohjaavat "reaaliaikaisiin" valintoihin prosessin laadun kehittämiseksi. Toimintaa — eli prosessia — ja päämäärää ei eroteta toisistaan, vaan toiminta itsessään käsittää oman päämääränsä (praksis). Nopean ja selkiytymättömän muutoksen tilassa prosessikriteerit ovat käyttökelpoisempia kuin pelkkä päämääräsuuntautuminen. Prosessia arvioidaan systemaattisesti DCA-teorian avulla. Prosessiarviointi kohdistetaan oppimisen ohella kaikkien opistotoimintaan.

Aristotelisella **projekti- ja prosessiarvioinnilla** ylletään opistotodellisuuden historiatio-

miin "keinokertomuksiin", joiden avulla toimintaa voidaan suunnata ja kehittää. Niiden ansio on ennen muuta yhteisen kielen luomisessa ja reflektiivisen keskustelun käynnistämisessä. Ilman dialogia arvioinnit köyhtyvät merkityksettömiksi.

"Viimeinen tuomio" on opiskelijan vapaasti muotoutunut ainutkertainen **tarina**, jossa opistolla on osansa. Sen viimeisin ja täydellisin versio on kerrottavissa vasta vuosia opistokokemuksen jälkeen. Arvioinnin trialektinen sykli keriytyy umpeen, kun tuleva ja nykyinen saavat rinnalleen menneen. Tarina on sopiva arvioinnin muoto juuri kansanopistolle, jonka olemukseen kuuluvat pitkävaikutteiset, prosessinomaiset kasvupyrkimykset. Tarinoista — kerätään niitä tai ei — koostuu opiston jatkokertomus, jonka kulttuurinen yhteismitallisuus opiston tarkoituksen kanssa on opistotoiminnan keskeinen yhteiskunnallinen kriteeri.

Toiminnan arvioinnin tulee kyetä vastaamaan kysymykseen, miten hyvin tai huonosti opisto toimii tarkoituksensa suunnassa. Osa tarkoituuskriteereistä on opiston itsensä määriteltävissä, osaa kriteereistä voi pitää yhteisinä koko opistokentälle. Kansanopisto erottuu lainsäätäjän silmin muista oppilaitoksista siinä, että sillä on ideologinen ja pedagoginen vapaus sekä omaehtoinen tehtävänkoko. Lisäksi kansanopisto on leimallisesti aikuis- ja sisäoppilaitos. Kuvaus kertoo kansanopistojen olemuksesta ja siitä mikä niitä yhdistää, mutta jättää vastaamatta kysymykseen miksi?

Kansanopiston tuloksellisuuden arviointiryhmä antaa kaksi vastausta. Kansanopiston toimintaa tulisi vakauttaa toisaalla luja *aateank-*

kuri ja toisaalla sen purjeita pitäisi pullistaa *jatkuva uusiutuminen* suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään.

Aate toiminnan kriteerinä

Kulttuurihistoriallisesti kansanopisto kytkeytyy kansansivistysaatteen leviämiseen, jota pidetään viimeisenä ja kolmantena vaiheena eurooppalaisen henkietieteen syntyhistoriaa. Sitä edelsivät rousseaulainen "myrsky ja kiihko" (Pestalozzi, Fröbel) ja nietscheläinen kulttuuri-kritiikki. Kolmanten vaiheeseen kuuluvat reformiliikkeet (mm. työväen-, raittius-, nais- ja herätysliikkeet), joiden vaikutuksesta kansalaisten pedagoginen itseymmärrys lisääntyi ja samalla kehittyi näkemys kasvatuksesta kulttuuria uusintavana mahtina. (Siljander 1987, 1988; Vapaan sivistystyön XXVIII VK 1985). Kansanopiston yhteiseen sivistysaateperintöön lasken kolme kvaliteettia: kansainen kulttuurikäsitys, alhaalta kasvava demokratianäkemys ja dialoginen avoimuus.

Grundtvigin käsitteistä keskeisin on termi *kansainen* (folkelig). Kansaisuus eroaa samankaltaisuuksiin nojautuvasta internationalismista ja ainutlaatuisuuteen nojautuvasta nationalismista siten, että olemassaolon pohjana on erilaisuuksien kautta syntyvä identiteetti. Totuuteen voi päästä vain dialogin kautta. (Siljander 1982; Slumstrup 1983). Ei ole mahdollista löytää ja julistaa totuutta jostakin kansasta tai yksilöstä tieteellisten menetelmien avulla, koska totuuteen voi päästä vain tunnustamalla eriarvoisuuden ja erilaisuuden. Vain kohtaamalla meistä eroavia voimme päästä selvytyteen itsestämme. Tarvitsemme henkistä "kiertoa" päästäksemme selvytyteen itsestämme ja yhteisistä piirteistämme eli kokonaisuudesta. Todellisuus riippuu siitä perspektiivistä, mistä todellisuutta tarkastelemme. Mitään perspektiiviä ei voi ylentää ainoaksi oikeaksi, ei fyysikassa eikä kansan elämässä. Antamalla erilaisten näkökulmien kohdata, voimme valottaa universaalista.

Ajatukseen, että kansaisuus on kolmas tie internationalismin ja nationalismin välillä, liittyy tietty käsitys demokratiasta. Se erottaa demokraattisena olemisen ja demokraattisen valtiojärjestelmän toisistaan. Elävä demokratia on täysin

riippuvainen vapaasta kansalaistoiminnasta. Kansainen demokratiakäsitys perustuu myös siihen, ettei enemmistö ole oikeassa. Oikeus on meidän kaikkien yläpuolella ja olemme alati liikkeessä. Liike muodostuu vuorovaikutuksellisesta vapaasta sanasta. Enemmistön tehtävä on päättää, miten pitkälle olemme päässeet vapaan puheen avulla. Vähemmistöoikeuksien puutteessa demokratia näivettyy, koska sen olemus edellyttää erilaisten katsomusten viihtymistä ja kilpailemista tasavertaisesti. Vähemmistöillä pitää olla oikeus valita ja olla valitsematta ja liittyä samalla tavalla ajatteleviin toteuttaakseen vaihtoehtoisia ratkaisuja. (Korsgaard 1990; Jensen 1993)

Kansaisen sivistyksen edellytys on avoin yhdessä keskusteleminen eli Grundtvigin termein *elävä sana ja vuorovaikutus*. Keskustelu vaatii onnistuakseen aitoa vuorovaikutusta. Tämä voi tapahtua vain vapaudessa, jossa vallitsee syvä kunnioitus jokaisen ihmisen oikeuteen ilmaista oma mielipiteensä. Sana on vapaa sekä opiskelijalle että opettajalle ja jokaisen on oltava valmis siihen, että hänen mielipiteensä asetetaan kyseenalaiseksi. Näin kuvattuna kansainen sivistys lähestulkoon sulautuu Jürgen Habermasin avoimen puheen vaatimuksen kanssa. Grundtvig päätyi määrittelemään kansanopiston antikouluksi ja kokonaisuuden kouluksi (Marjomäki 1984). Molemmilla ajatuksilla tuntuu olevan selitysvoimaa edelleen 150 vuotta niiden esittämisen jälkeen.

Arviointi on grundtvigilaisittain kansaista kahdessa mielessä. Ensinnä se tähtää avoimeen dialogiin ja toiseksi siinä oppija itse on toimija ja arvioitsija. Keskeistä on opiskelijan tahto ja pyrkimys identiteettinsä määrittelemiseen ja luomiseen. Tarkoitukselliset ja halutut oppimismuutokset ovat projekteja. Syvät, pitkälle tulevaisuuteen ulottuvat muutokset näyttäytyvät prosesseina, joiden kriteerejä kansainen kulttuuri- ja demokratiakäsitys sekä avoimen puheen vaatimus ovat. Viime kädessä arvioinnin pohjana on käsitys ihmisen historiallisuudesta, hänen kuulumisestaan tiettyyn aikaan ja paikkaan, joka määrää hänen yhteiskunnallisen tietoisuutensa ja elämänehtojensa rajat. Opiskelijan tarinaan sulautuvat niin projektit, prosessit kuin aikaan ja paikkaan sitoutunut historiallinen ainutkertaisuuskin.

Toiminnan dynamiikka kriteerinä

Kansanopiston nykyolemukseen pääsee käsiksi tarkastelemalla sitä suhteessa viralliseen koulujärjestelmään. Tilanne ei ole siinä suhteessa Grundtvigin ajoista muuttunut mihinkään. Opisto toteuttaa omaa tehtäväänsä, mutta myös ikäänkuin etsii uusia koulutustehtäviä virallisen koulujärjestelmän valloittavaksi. Kun uusi tehtävä on löydetty, se aikanaan sulautuu tai sulautetaan järjestelmään ja kansanopisto voi lähteä etsimään uusia tehtäviä. Tällainen etsimisen, löytämisen ja luopumisen dialektiikka on aina ollut mukana kansanopiston kohtaloissa.

Autonomia ja toimintavapaus ovat antaneet riittävät mahdollisuudet kansanopiston uusiutuvaan tehtävänkakuun. Jotta kansanopiston dynaaminen liike saataisiin näkyviin, toimintakriteereiksi pitää valita teonsanoja. Kansanopisto täydentää tai laajentaa virallista koulujärjestelmää usein vaihtoehtoistavalla tai kyseenalaistavalla tavalla.

Täydentävä koulutus (1) määritellään sel-laiseksi, jota on tarjolla myös koulujärjestelmän sisällä, mutta jota määrällisesti jatketaan kansanopistokoulutuksella. Kesällä 1992 toteutetun kyselyn mukaan kansanopistotoiminnasta noin 15 prosenttia on luonteeltaan täydentävää. Täydentävää koulutusta esiintyy erilaisissa koulutuksellisissa pullonkauloissa, joissa kansanopisto voi olla ylimenokauden sopeuttaja.

Laajentavalla koulutuksella (2) tarkoitetaan koulutusta, jota virallinen koulujärjestelmä ei toistaiseksi tarjoa. Yli puolet opistojen nykyvolyyminä on tällaista koulutusta. Laajentavan koulutuksen piiriin kuuluvat mm. ammattikoulutukseen ohjaavat ja valmentavat nk. ammattisivistykselliset linjat. Jokin osa laajentavasta koulutuksesta tulee aikanaan imaistuksi virallisen koulujärjestelmän puolelle. Näin on käynyt sosiaali- ja vapaa-aikasektorin koulutuksen amatillistuksessa.

Vaihtoehtoistava koulutus (3) sisältää ennen muuta pedagogisia kokeiluja ja käytäntöjä, jotka eivät ole yleisesti käytössä. Opistojen

oman arvioinnin mukaan pedagogisesti vaihtoehtoista koulutusta on lähes 30 prosenttia kaikesta tarjonnasta. Kansanopistoja on mukana erilaisten kokonaiskasvatuksellisten ja vapauspedagogioiden juurruttamisessa.

Kyseenalaistavassa koulutuksessa (4) ei tyydytä vaihtoehtoon vaan tarjotaan jotain muuta vallitsevan tilalle. Kyseenalaistaminen syntyy olevan kritiikistä. Kyseenalaistamiseen voi — ja usein liittyykin — vaihtoehtoinen pedagogia. Kyseenalaistaminen on maailmankatsomuksellista ja liittyy opistojen ja usein myös opistohenkilöstön aatteellisuuteen. Lähes seitsemäsosa opistojen nykytoiminnasta on kansanopistojen itsensä määrittelemänä kyseenalaistavaa. Työväenliikkeen ja ammattiyhdistysliikkeen opistojen synty sotien välisenä aikana voidaan nähdä kyseenalaistuksena silloiselle koulujärjestelmälle.

Kansanopiston dynaamiset tehtäväkriteerit välittyvät kahteen prosessi-arviointiin (toimintanedellytyksien ja työyhteisödynamiikan ilmiöt). Dynaamisen erottelun avulla kansanopistolaitoksen kulloistakin tilannetta voidaan tarkastella myös makronäkökulmasta.

Projekti arvioinnin menetelmänä

Subjektiiivisesti koettu suotuisa oppimisprosessi muodostaa välttämättömän edellytyksen korkeatasoiselle oppimiselle. Se ei vielä takaa oppimisen laatua. Yhteisöllisestä näkökulmasta pitää kyetä varmistamaan oppimismuutoksen sisältö. Sitä varten kansanopistoarviointiin kehitettiin ns. *ratkaisukeskeisen projektin malli*. Se mahdollistaa perinteisen päämäärä-väline -pedagogiikan arvioinnin erityisesti vapaatavoitteisessa aikuiskoulutuksessa.

Oppimisprosessin voi nähdä monimuotoisena systeeminä. Oppimisprojekti on ikäänkuin sen vaihtelevasti painottunut osajärjestelmä. Osajärjestelmässä olennaista on opiskelijan kokemus siitä, mikä on tärkeää ja tavoiteltavaa. Tavoiteltava taas tarkentuu sen mukaan, minkä verran ihminen jo lähtötilanteessa asioita hallitsee ja myös sen mukaan, minkä verran hän haluaa asioita hallita.

Arvokasta ja tavoiteltavaa voi tarkastella hyvin yleiselläkin tasolla. Jan-Christer Wahlbeck (1991) jakaa elämäkokemukset merkitykselliseen ja tavoitteelliseen. Mielenkiintoinen on hänen hahmottamistapansa, jossa jokainen elämäkokemus pitää sisällään myönteisen ja kielteisen jatkumahdollisuuden. Siinä risteytyy systeminen prosessi ja projekti. Vaikka projektiarvioinnissa ovat mukana sekä tavoitteen että merkityksen käsitteet, se on sittenkin nimenomaan tavoitteiden ja tekojen mittaamista. Prosessiarvioinnissa korostuu vuorostaan merkityksien eli tuntemusten maailma.

Oppimisprojektia voidaan pitää rationaalisen lähestymistavan sovelluksena. Sen tärkein arviointisija on aina opiskelija itse, ei opettaja. Arviointi on nopeaa numeroiden merkitsemistä. Numeroiden avulla ei kuitenkaan vertailla oppimistulosta toisten tuloksiin tai käytetä niitä vallinnan perusteina. Sen sijaan niillä kuvataan oman oppimisen tavoitteita ja intensiteettiä. Ratkaisuarviointi voidaan ulottaa mihin tahansa koulutukseen kestosta, sisällöstä tai muodosta riippumatta. Se jopa mahdollistaa erityyppisten koulutusten karkean vertailun.

Minkä tahansa opintolinjan tai kurssin tavoitteet ja sisällöt voidaan muotoilla neljään kategoriaan, jotka ovat ajatuksellisesti mutteivät sisällöllisesti toisensa pois sulkevia. Sisällöllä on hieman totutusta poikkeava merkitys. Sillä tarkoitetaan opintoainesta siinä merkityksessä kuin se on keino tavoitteen saavuttamiseen. Projekti ja tavoitteenasettelu sidotaan lähestymistapaan, joka suuntaa huomion tulevaisuuteen, sekä tavoitteen ja keinon (sisällön) väliseen suhteeseen. (Riikonen 1992).

Kokonaistavoitteet ja sisällöt (1) kuvaavat toisaalta sitä kokonaisvaltaista ja monitieteistä jonkin elämänalueen hallintaa, johon koulutuksella perimmiltään tähdätään (esimerkiksi nuorisonohjaajan ammattitaito). Toisaalta niiden kautta voidaan pyrkiä näkemään ne strategiset taidot ja asenteet, joiden avulla ihminen säilyttää elämänhallintansa ja joustavuutensa ajassa ja muutoksessa. Kokonaistavoitteiksi voidaan asettaa myös sellaisia ominaisuuksia, joiden katsotaan liittyvän aidon ja arvokkaan ihmisen piirteisiin. (esimerkiksi Manninen et alii 1988; Weckroth 1992; Turunen 1988) Kokonaista-

voitteiden ja -sisältöjen avulla pyritään ylittämään pirstaleisuuden ja kapealaisuuden ammottava kuilu.

Ydintavoitteet ja sisällöt (osatavoitteet) (2) kuvaavat opittavan ydinalueen (esimerkiksi ammattiaineet) loogisen ja toiminnallisen rakenteen mukaisia osa-alueita, joiden avulla oppimissisällöt konkretisoidaan. Nämä osa-alueet tai moduulit ovat välineellisesti opiskelijaa lähinnä ja niihin motivoituminen on tavallisesti väkeväntä. Nuorisonohjaajan koulutuksessa keskeisiä osa-alueita ovat mm. tieto nuorten kasvuympäristöistä, nuorisotyön toimintaympäristöistä sekä kasvattaja- ja ohjaustaidot. Ydintavoitteet ja -sisällöt voivat olla perinteisestä ainejakoisesta lähestymistavasta poiketen ryhmä monitieteisiä aihe- tai ilmiöprojekteja, jotka mielekkäästi kuvaavat oppimisen ydinaluetta.

Välinetavoitteet ja sisällöt (3) tarvitaan kuvaamaan taitoja (esimerkiksi kielet, kommunikaatiotaidot, looginen ajattelu), joiden käyttö tai siirtovaikutus on hyvin laaja ja joita tarvitaan opintojen ydinalueen mukaisen toiminnan aikaansaamiseen. Nuorisonohjaajan opetus suunnitelmassa välinesisältöjä voisivat olla mm. tutkimus- ja selvitystyö, viestintä, taidekasvatus sekä liikunta- ja terveystieteet.

Yksilölliset tavoitteet ja sisällöt (4) kuvaavat henkilökohtaisia tavoitteita, jotka sisällöllisesti voivat liittyä mihin tahansa edeltävistä kategorioista. Henkilökohtaiset tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi määrittelee opiskelija itse. Viimeistään tässä vaiheessa hän ryhtyy oman oppimisensa agentiksi. Aristoteleen sanoin "toiminnan ja tuloksen syy on toimivan ihmisen mielessä oleva päämäärä, tarkoitus".

Opettajakoulutukseen ja opetus suunnitelmaan pinttynyt kolmio — tavoitteet, sisällöt, menetelmät — on kohtalokkaasti erottanut toisistaan käsitteet, jotka olennaisessa mielessä ovat yhtä. Erillisyydestä seuraa ongelmien paikallistamista sinne, missä ne eivät ensisijaisesti sijaitse. Usein näemme opetus- ja oppimisongelmien taustalla puutteita sisällöissä ja menetelmissä, vaikka "syltityhdas" on muualla. Jos ihminen on sitoutunut johonkin päämäärään, sisällöt ja keinot harvoin aiheuttavat ongelmia, sillä silloin ne ikäänkuin sulautuvat tavoitteeseen. Tavoite

on etenkin aikuisella se eteenpäin vievä johtotähti, jota ilman minkäänlainen sisällöllinen tai menetelmällinen viisaus ei tuota tulosta.

Ratkaisuarviointi

Arvioinnit pisteytetään ns. ratkaisukeskeisissä lähestymistavoissa käytetyllä 0—9 -asteikolla, jossa 0 edustaa olematonta ja 9 äärimmäistä merkitystä tai pyrkimystä. Opiskelija arvioi kunkin tavoiteosion merkityksellisyuden sekä lähtö- ja pääteosaamisensa tason. Merkitysarvioinnilla opiskelija kuvaa oppimiskohteen suhteellista tärkeyttä itselleen. Lähtöosaamisella hän kertoo arvionsa siitä, miten hyvin hän koulutuksen alussa kokee hallitsevansa oppimisalueen. Pääteosaamiseen kuuluvat tavoiteltavan osaamisen tason arviointi koulutuksen alussa (tavoite) ja se todellinen osaaminen, joka vallitsee koulutuksen jälkeen (lopputilanne).

Ratkaisuarviointi (5) edellyttää huolellista tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyä. Tavoitteenasettelun kautta voidaan rakentaa projektia niillekin opiskelijoille, joiden on sitä muuten vaikea nähdä. Tavoitteet muotoiltakoon niin, että opiskelija pystyy sen mukaan suuntautumaan tavoitteen mukaisesti ja arvioimaan oman lähtö- ja tavoitetasonsa.

Prosessi arvioinnin menetelmänä

Kansanopiston systeemisen tarkastelun perustana käytetään Seppo Kontiaisen kollegoineen (1991) kehittämää dynaamista käsiteanalyysiä (Dynamic Concept Analysis). Tällä metodilla ilmiö kuvataan rajallisella määrällä tekijöitä, joiden sisäistä vaihtelua karkearajaisesti mitataan. Sellaisena se ei ole kelvollinen kuvaamaan todellisuuden kirjoa kaikessa rikkaudessaan. Sen sijaan sillä voidaan kuvata ilmiön historiallisesti vaihtelevia ja vaihtuvia säännönmukaisuuksia.

Metodi on vaikuttanut viiteen kansanopiston arvioinnissa käytettävään prosessimittariin: oppimisprosessiin, opiston toimintaedellytyksiin, asiakaspalveluun, työyhteisödynamiikkaan ja taolousprosessiin. Merkittävää on arvioinnin ulot-

taminen oppimistoiminnan taustalla vaikuttaviin resurssitekijöihin. Resurssien evaluoinnilla voidaan tavoitella mm. oppivan organisaation piirteitä. Kari Murron (1992) prosessikeskeinen työyhteisön kehittämisstrategia on vauhdittanut joidenkin kokeiluopistojen toimintaa.

Arviointsijoina ovat opiskelijat, sidosryhmät ja henkilöstö. Käsiteanalyttinen lähestymistapa muodostuu helposti valtavaksi tutkimusohjelmaksi, joka ei tule käyttäytymisen ainutkertaisuuden takia koskaan universaalisesti valmiiksi. Niin nähtynä malli on sisäisesti ristiriitainen. Siinä tähdätään liikkuvaan maaliin kameralla, jonka valotusaika on liian pitkä. Kuvaan tarttuu liike, muttei yksityiskohtia.

Dynaamisella käsiteanalyysillä on mahdollisuus tarkkoihinkin kuviin, mutta silloin on kuvattava jotain yksityiskohtaa. Yksityiskohtaisista kuvista voi muodostaa kollaasin, jolla aukeaa yksi näkökulma todellisuuteen. Liikettä se ei kuitenkaan paljasta, jollei samalla tavalla luotuja kollaaseja eri ajoilta aseteta vierekkäin. Vasta silloin erot paljastuvat.

Ihminen on kuitenkin mahdollista kuvata — tavallisesti vähän suittuna ja poseerausasennossa — vain ulkoapäin. Kuva ei kerro millään yksiselitteisellä tavalla merkityksistä, kokemuksista tai motiiveista. Kuva pitää ymmärtää ja sijoittaa yhteyksiinsä. Siihen tarvitaan puhetta ja vuorovaikutusta. Projekti- ja prosessiarvioinnit voidaan nähdä varsinaisen keskusteleavan itsearvioinnin käynnistäjinä. Prosessikuvien otossa käytetään keskustelun helpottamiseksi enimmäkseen itselaukaisijaa, sillä kuvan ottaja ja kohde ovat usein sama persoona.

Luokittelun tiedon avulla eri ilmiöiden tekijöiden keskinäisiä suhteita voidaan tarkastella ajasta toiseen. Se tarjoaa myös mahdollisuuden vertailla eri opistoja keskenään. Systemaattisen takaa on kuitenkin jaksettava kaivaa esiin olevaisen ainutkertainen ja historiallinen olemus. Arviointi on syklistesti etenevä laatuprosessi, jonka tulee edetä ja muuntua jatkuvassa vuorovaikutuksessa itse toiminnan ja sen kehittämisen kanssa (Onnismaa 1993). Syvyyttä saadaan vasta, kun informaatiota kertyy pitkittäis suunnassa. Silloinkin arviointi on hyödytöntä ellei sitä seuraa toiminnan muutoksia.

Dynaamisessa käsiteanalyysissä lähtökohtana on ilmiön kuvaaminen sitä pelkistetyksi mutta riittävästi määrittelevien käsitteiden avulla. Tämänkaltaisessa lähestymistavassa on neljä päävaihtetta:

(1) Ilmiökäsitteiden tunnistaminen ja määrittely

Ilmiön keskeiset tekijät ja vaikuttajat "paljastetaan" aiemman tutkimuksen ja kokemuksen sekä intuitiivisen päättelyn keinoin. Kukin tekijä määritellään mahdollisimman selkeänä mutta myös mahdollisimman kattavana käsitteenä. Näin saadaan hypoteettinen ilmiökuvaus, jossa ilmiö on paloiteltu osiinsa. Kukin ilmiön osa on siis käsite, jolla on selkeä toiminnallinen ja dynaaminen luonne. Dynaamisuus merkitsee sitä, että muuttuja voi vaihdella tapauksesta toiseen, mutta myös samassa tapauksessa eri aikoina ja eri tilanteissa. Kunkin käsitteen toiminnallinen vaihteluväli on myös määritettävä. Vaihteluvälin luokkia nimitetään käsitteen attribuuteiksi.

(2) Käsitteiden välisten suhteiden eli relaatioiden määrittely

Aiemman tutkimuksen perusteella on toisinaan mahdollista määrittää myös käsitteiden välisiä suhteita. Suhteet voivat olla esimerkiksi tyyppiä: Jos opiskelijan luottamus omiin oppimiskykyihin lisääntyy, sitoutuminen opiskeluun vahvistuu. Suhteet ovat hypoteeseja, jotka kokemus yksittäistapauksissa joko vahvistaa tai kumoaa. Ryhmätasolla suhteet näkyvät trendinomaisina todennäköisyyksinä. Dynaamisille suhteille on luonteenomaista se, että vasta muutos varsinaisesti paljastaa niiden luonteen. Jos opiskelijan itseluottamus ei muutu, ei tapahdu heilahduksenomaisia muutoksia myöskään sitoutumisessa opiskeluun.

(3) Käsitesuhteiden informaatiostruktuurin rakentaminen

Kun kaikkien ilmiön osien eli käsitteiden suhteet on pareittain määritelty, voidaan luoda koko ilmiötä käsittävä kaksikulotteinen matriisimalli. Useimmiten kullekin käsitteelle annetaan kolmiportainen vaihteluasteikko (attribuutit). Sitoutumisesimerkkiin sovellettuna matriisipohja näyttää seuraavalta:

INFORMAATIOSTRUKTUURI			LUOTTAMUS			SITOUTUMINEN		
KÄSITE		Vaihtelu	A	N	b	A	N	b
1. LUOTTAMUS	A	SUURI				X		
	N	KOHTALAINEN					X	
	b	VÄHÄINEN						X
2. SITOUTUMINEN	A	AKTIIVISTA	X					
	N	KOHTALAISTA		X				
	b	PASSIIVISTA			X			

Informaatiostrukturi sisältää kaikki merkitykselliseksi arvelut relaatiomahdollisuudet. Yksi ruutu sisältää yhden suhteen. Kahden käsitteen relaatiomääritykseen tarvitaan 18 ruutua, yhdeksän molempiin suuntiin. Matriisia luetaan niin, että sarakesisältö on lausekkeen selitettävä ja rivisisältö selitettävä osa. Suhde 2b—1b merkitsee silloin selväkielisenä seuraavaa: Jos oppinnollinen itseluottamus rapisee, niin opiskeluun sitoutuminenkin vähenee. (Statman 1993)

(4) Informaatiostruktuurin käyttö sellaisten käsittemallien rakentamiseen, joita voidaan kuvata ja arvioida

Viimeisenä vaiheena ennen mallin käyttöönottoa arvioidaan, voiko käsittemalli muotoutua riittävän validiksi kuvaamaan ilmiötä. Käytännössä malli on aina likiarvo, jonka taustalla on vaihteleva määrä empiiristä tutkimustietoa. Mallin käyttö vasta paljastaa sen käyttökelpoisuuden. Tietoa kerätään silloin mallihah-

motelman avulla ja täsmennetään sitä informaation lisääntyessä. Niin on tarkoitus tehdä kansanopiston arvioinneissa. Jokainen matriisiruu-tu on itse asiassa oletus, joka jatkuvasti joko vahvistuu tai kumoutuu.

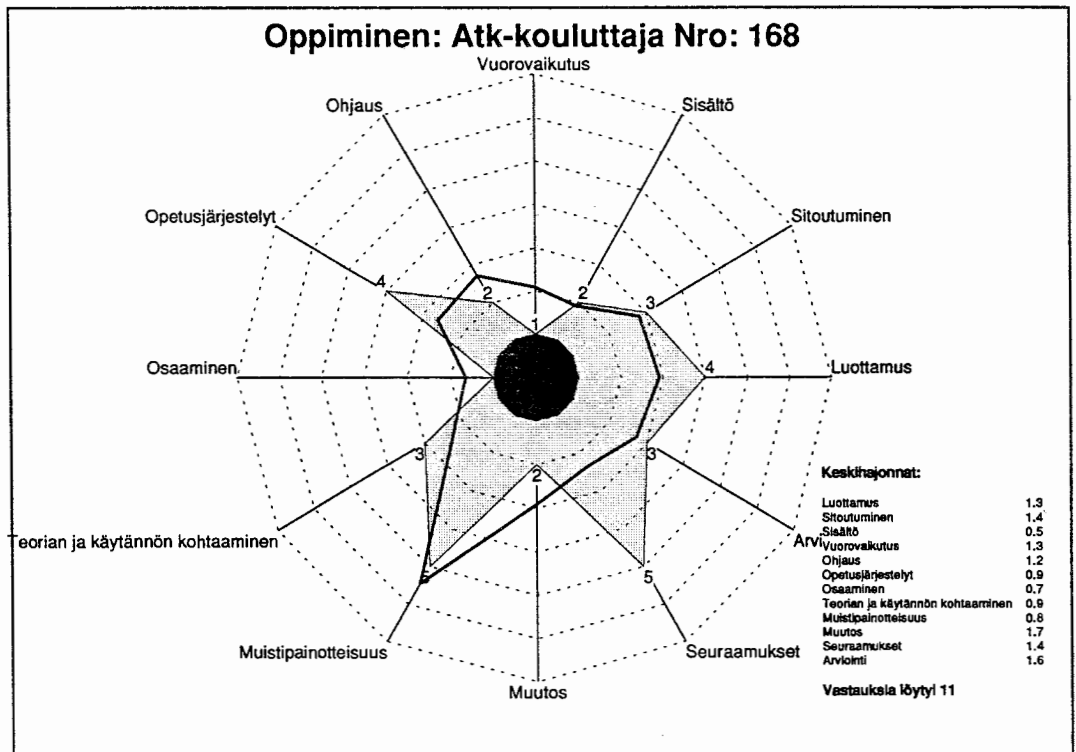
Jyri Manninen (1993) käytti akateemisia työtömiä käsitellessä väitöskirjassaan dynaamista käsiteanalyysiä keskeisenä metodina. Mannisen käsittelytapa on objektivistinen, jossa tutkittava ilmiö hallitaan aiemman tutkimuksen käsittein. Ilmiötodellisuus heijastetaan kyselyn ja tilastollisen käsittelyn keinoin dynaamiseen käsitel-malliin ja tarkastellaan sitten aineiston aikaansaa-maa systeemistä liikettä mallissa. Siitä vedetään johtopäätökset. Kansanopistoarvioinnissa mal-lia käytetään pragmaattisesti vuoropuhelun ja reflektion käynnistäjänä. Analyysimalli ei ole vain todellisuuden kuvaaja vaan myös sen muu-vaaja.

Prosessia ja projektia arvioidaan "monikasvoisen" Janus -tietokoneohjelman avulla (Linturi 1993). Ohjelma mahdollistaa välittömän palautteen ja arviointidialogin käynnistymisen.

Tarina arvioinnin menetelmänä

Dynaaminen käsiteanalyysi ja Janus -ohjelma ovat välineitä keino-teknoiseen konstruktion-to-dellisuudesta. Niiden avulla syntyy karkea op-pimista kuvaava tarina. Tarinaa ei kuitenkaan kerrota vapaasti, vaan sen ainekset valitaan an-netuista vaihtoehdoista. Tällainen keinotarina voidaan hyväksyä tai kyseenalaistaa. Molemmis-sa tapauksissa se voi olla reflektiivisesti hyödy-listä. Aikasyvyys näistä tarinoista kuitenkin puuttuu.

Kolmas arviointi on avoin oppimistarina, jos-a aika on keskeinen tekijä. Mitä opistokokemus



Tauhu: Yhden opiskelijan oppimisprosessikuvio rinnastettuna koko ryhmän keskiarvotulokseen (rasteroitu alue kuvaa yksilöprosessia ja paksu viiva ryhmän keskiarvoa). Kuvio syntyy opiskelijan arvioidessa omaa oppimisprosessiaan 12 ilmiöolottuvuuden kautta. Esimerkkitapauksessa oh-jauskeskustelua syntyi mm. siitä, miten opinnollista itseluottamusta saadaan nousemaan ja miten se säteilee muuhun prosessiin.

tuotai on tuonut ihmisen elämäntarinaa? Mikä siinä oli sellaista, jonka arvon opiskelija näkee vasta myöhemmin ja mikä sellaista, joka piilopetussuunnitelman tavoin tarttuu kunakin aikana opiskelijoihin? Vastaukset ovat mielenkiintoisia, mutta yhtä tärkeitä ovat ne kysymykset, joihin vastataan ja jotka vastaaja itse asettaa.

Nykyisen rajat ylittävä näkemys on tavoitettavissa vasta seuraamalla opiskelijaa hänen opiston jälkeisiin vaiheisiinsa. Ajan ohella jälkikäytelyyn antaa aihetta kehityksen dialektinen luonne. Kasvussa kytee aina myös konflikti. Pedagogisessa toiminnassa kohdataan yhteiskunnallisten intressien kasvatussuhteeseen tuomat ristiriitaiset tendenssit. Historia viimeistään paljastaa, mitä johtotähteä kulloinkin seurattiin.

Kertomusten merkitys korostuu, kun aikuis-koulutus on siirtymässä markkinamekanistiseen vaiheeseen. Pelkän projekti- ja prosessiarvioinnin varassa kansanopistoa uhkaa sama kuin muutakin koulutuskenttää. Koulutus redusoituu tavaraksi, jonka vaihdannan kriteeri on historiattomasti koettu sujuvuus, hyöty ja eriarvoistava lisäarvo. Kehitykselle ja muutokselle ominainen jännitteisyys huuhtoutuu pois.

Seuraavat tekstilainaukset on talvella 1994 kerätty Otavan opiston x-opiskelijoilta. Niiden esittelyssä käytetään kolmea lukemistapaa: merkityksellisen "pelkistämistä" (fenomenologia, diskurssianalyysi), "irtautumista" (pluralistinen pragmatiikka) ja narratologiaa (kertomuksen poetiikka).

Merkityksellinen

Henri Bergson selittää intuitiivista ymmärtämistä kahden janan avulla. Vaakajana kuvaa välitöntä aikaan ja paikkaan kytkeytyvää kokemista ja pystyjana peräkkäisten muistojen ketjua. Janojen leikkauspiste on kulloinenkin tajuntamme. Tietoisuus ei ikinä pääse irti nykyisyydestä, mutta voi pitää ovia auki eteen- ja taaksepäin. Kansanopistotarina — kuten kaikki tarinat — kerrotaan janojen leikkauspisteessä; siinä ne myös ymmärretään. Opistolla on paikka muistojen ketjussa, mutta sillä voi olla tekemistä myös sen kanssa, miten ihminen suuntautuu tulevaisuuteen ja siellä sijaitseviin "energiavarastoihin". (Itkonen 1993)

Fenomenologi etsii tarinoista merkityksiä. Kaikessa on mukana mielen näkeminen ja kokeminen. Tarinassa elävät muiston (mennyt), havainnon (nyt-hetki) ja odotuksen (tuleva) aktit, joiden välisen vuoropuhelun kautta voidaan nähdä intuitiivista oivallusta. Horisonttien laajeneminen menneeseen (merkityksien "täyttyminen") ja tulevaan (toteutumattomat mahdollisuudet) kuvaavat täydentyvää intuitiivista oivallusta ja mieltä (noema).

Laadullisesta aineistosta yritetään fenomenologisin silmin huuhtoa olennainen. Jos hyvin käy, vaskooliin jää sellaista, joka ilmentää kulloisenkin ajan olemusta. Seurataan muutamia tarinoita. Niissä opisto on pääosassa päinvastoin kuin myöhemmin esiteltävissä tarinafragmenteissa, joissa huomio on opiskelijassa.

Mieleeni jäi se suvaitsevaisuus, avoimuus, hyväksyvyys, ennakkoluulottomuus, joka antoi kaikille mahdollisuuden kasvuun, mitä se sitten kullekin oli (jos sitä ylipäätään oli). Tarkoittaa sitä, että ihmisille ei asetettu raameja siitä, mitä kohti on väistämättä kuljettava, miten ja millaisiksi tulee kehittyä. Se on harvinaista tässä maailmassa, jossa lähes kaikissa oman itsensä ympärillä pyöriivissä pikku yhteisöissä (mikromaaailmoissa?) tiedetään täsmälleen, mikä on oikein ja hyvää, mikä "aivan kamalaa ja pabeksuttavaa": missä kaikki arvojärjestelmät annetaan itsestäänselvinä käytäytymisen ja ihmisyyden lakeina, jotka yritetään bakata lekalla jokaisen päähän, jos ei muuten mene.

Opiston omat henkiset suuntaviivat ja tavoitteet näkyivät tietenkin kaiken toiminnan taustalla, mutta niistä ei oltu tehty dogmaattisia oppeja. Tila jätettiin avoimeksi; annettiin vain kuin beitetynä kaikenlaisia ajattelun rakennuspalikoita jättäen opiskelijoiden omaan huostaan se, mitä he tekevät palikoilla vai tekevätkö mitään. Opisto tarjosi vain puitteita ja mahdollisuuksia erilaiselle toiminnalle jättäen paljon opiskelijoiden varaan. Toisille se sopii, toiset odottavat johtajia, jotka kertoisivat mitä tehdä, miten ja milloin. Näinollen on varmaan sangen vaihtelevaa, mitä kukakin on saanut opistovuodestaan irti. ...

Aikamuoto on mennyt, mutta nykyinen kurkistaa olan takaa. Opisto antaa tilaa ja sallii ihmisen etsiä omaa tietään. Kaikki eivät ota tar-

jousta vastaan. Paradoksaalista kyllä, tekstin kirjoittajan oma oleminen opistossa oli tuskallista:

Paljon jää tietenkin sanomatta. Mutta tämä viesti on kai se: ei opistossa ollut mitään vikaa, minä olin kusipää monella tapaa, täysin tietoisesti sekä ei-tietoisesti. Mutta itsepäähän siinä menetin. En aio yrittää puolustella itseäni millään tavoin. Turhautumiseni on elämäni aikana koskenut kaikkein eniten itseäni, vaikkakin se on tullut ulos eri muodoissaan eri aikoina. (nainen 1984)

"Tulos" siis voi sijaita kokonaan tulevaisuudessa. Teko ja tajunta eivät aina kohtaa.

Siitä on niin kauan, etten enää kunnolla muista. Heijastuu ajallisesti samoihin aikoihin armeijakokemusten kanssa. Molemmissa oli vähän samaa. Uusi joukko ihmisiä, joihin ei enää armeijan/Otavan jälkeen törmää kuin sattumalta. Jotakin lämpimiä ja hauskoja muistoja.

Ja määräsihän Otava jollakin tavalla sen mitä tein seuraavat pari vuotta opiston jälkeen. Oliko opistosta hyötyä? Toki, mutta en osaa sen tarkemmin määrittellä miten. On vain sellainen fiilis, että jotain sieltä tarttui matkaan. Armeijassa meille toivotettiin, että kerran rakuuna aina rakuuna. Voi kai sanoa, että kerran otavalainen aina otavalainen. (mies 1985)

Opistokokemus on historiaa, se ei enää elä. Opisto näkyy matkan takaa nuoruuden kulissina, instituutiona, joka ei loppujen lopuksi vienyt elämää ainakaan riittävästi eteenpäin. Tausalla tunnistamaton tunne siitä, että siellä oli jotain jonka on myöhemmin hukannut.

... varsinkin yliopisto-opiskeluvuosien aikana huomasi/huomaa usein pubeissaan ylistävänsä Otavan aikoja ja puolustavansa opistojen merkitystä kypsemmän, kokonaisvaltaisemman opiskelun airuina. Yliopisto on osoittautunut erittäin raskaaksi vellovaksi möhkäleeksi, jossa pahimmillaan etäännyty elämästä, käytännöstä ja tavalisista, värikkäistä ihmisistä.

Otavan opistossa yhdistyi monia asioita opiskelun kanssa: käytäntö, yhteiselo virallisesti ja epävirallisesti, moraalien ja normien moninaisuus ja veteenpiirretyt rajat, raaka kilpailukin. Se oli kokonaisvaltaisempaa elämän realiteetteihin val-

mistumista kuin mitä yliopisto on näiden viiden opiskeluvuoden aikana pystynyt minulle tarjoamaan. (nainen 1986)

Kokemus elää ja haastaa tätä päivää. Opistossa oli sellaista elämyksellisyyttä, jonka opiskelija haluaisi uusiutuvan tulevaisuudessa. Opistossa elettiin kuin elämän eksistentialisella harjoituskentällä: se oli riittävän monesta kohtaa kiinni tosimaailmassa. Siitä syntyi kontrasti myöhempään kokemukseen.

Irtautuminen

Strategisen suunnittelun lähtökohta on kyseenalaistaminen. Mikään instituutio ei ole ikuisen, harvoin edes pitkäikäinen. Sen sijaan voidaan löytää ilmiöitä ja ilmiöiden välisiä suhteita, joissa on ilmeistä toistuvuutta ja ajallista kestoa.

Tarinoita — suullisia ja kirjallisia — on hyödyllistä tarkastella William Jamesin pragmaattisella asenteella, jossa on keskeistä tarkastelukulma. Siinä unohtetaan annetut tarkoitukset ja tehtävät ja havainnoidaan lopputuloksia eli tarinoita sellaisenaan tosiasioina ja tarkoituksellisuuden kokemuksina. Opiskelijapalaute luetaan ilman odotuksia, ilman kansanopiston selittämistä. Hyväksytään vain se mitä sanotaan eikä luoda lisämerkityksiä.

Voi olla että merkittävämpää oli kotoa läbteminen & itsenäistyminen, mutta opisto oli itsensä löytämisen aikaa! Mitä minä olen, missä minä olen hyvä/buono, mitä minä aion tehdä isona jne ... Tosin näitä oivaltamisen hetkiä on minulla ollut pari muutakin.

Opisto oli siinä mielessä omalla tavallaan ratkaiseva, että se ohjasi elämää johonkin sellaiseen älylliseen elämään, johon ehkä muutenkin olisi tähdännyt mutta joka yhtiä hyvin olisi voinut jäädä kokematta (sitä voisi olla nyt aivan jotain muuta). Samantapainen kynnyksen ylitys kuin jotkut myöhemmätkin (yliopistoon pääsy, journalistiikan opinto-oikeus ja opiskelu, päätöimittäjäuus — mikä seuraavaksi). Opistolla myös paljon muu merkitys (intellektuaalinen, itsetunnollinen — uusi maailma & itsenäisyys ...) kuin vain ammatillinen, mutta paljon niitä peruspalikoita, joita loppujen lopuksi vain kerrattu esim. yo:n toimittajakoulutuksessa. Muut opiskelut on vieneet sitten ajattelua ehkä muuten paljon pitemmälle.

Opistossa on perustempptä! Lopulta siitä toubusta oli pörun mukava erota — kaipasin rauhaa mietiskelyyn (muka!) ja yksinäiseen jurottamiseen jo silloin. Miten sitä silloin jaksoi olla niinkin sosiaalinen? (mies 1985)

Kansanopisto on tilaisuus, vertaisten jakama aika ja paikka: joukko nuoria ihmisiä samaan aikaan ja riittävän pitkään intensiivisesti ympäri vuorokauden samassa paikassa. Siinä on moninaisen arvokkaan kokemuksen mahdollisuus. Tilaisuuden nimi voisi olla joku muukin kuin kansanopisto. Tarvitaan vain dialogia ja kohtaamista ylläpitävä ympäristö.

Kolmas tapa kohdata tarinat on nähdä ne tarinoina. Siinä toimija eli opiskelija on keskeinen. Ihminen antaa nimittäin merkityksiä elämälleen ja suhteilleen muodostamalla kokemuksistaan tarinoita. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa kukin toimii näihin tarinoihin perustuen ja niitä aktiivisesti luoden. Kansanopistoaika on parhaimmillaan vilkasta tarinoiden muotoutumisen aikaa. Seuraavassa lainataan joitakin "arkkityppejä".

Narratiivi

Tarinat voi jakaa onnistumis- ja epäonnistumistarinoihin. Niissä voi nähdä siirtymiä ja murroksia, syntymiä ja kuolemia. Niiden kertoja voi olla itse tai joku ulkopuolinen. Tarina voi olla haluttu tai epämieluisa.

Tavoitteet oli silloin korkealla (luulin pärjääväni elämässä), nyt olen pudonnut maan pinnalle tai vähän syvemmälle. ...

Edellisistä papereista pitäisi selvittää jotenkin elämäni vaiheet, en vain halua repsotella omia pilalle menneitä suunnitelmiani tuntemattomien kanssa. Olen nykyisin hämäläinen os. karjalainen. (mies 1976—80)

Takana on kaksi hajonnutta avioliittoa, työtömyyttä. Tarina alkaa kuulostaa epäonnistumiselta. Aiemmin karjalaisen iloisesti virrannut veri on vaihtunut hämäläiseen verikokkeleliin.

Tässä tarinan sirpaleessa näkyy selvästi, kuinka elämä on ikäänkuin jatkuvasti kehittyvä käsikirjoitus. Ratkaisevaa on pääkertomus (dominant story). Ensijaista on käsitys "itsestä",

jolle erilaiset psykologiset ominaisuudet voidaan osoittaa. Itseyttä koskevat "teoriat" voivat olla hyvin erilaisia eri kulttuureissa.

Persoonallinen oleminen muodostuu tietoisuuden, toimijuuden (agency) ja elämäkerran omistamisesta. Tietoisuus on omaksuttu näkemistapa (point-of-view), jossa tieto sidotaan itseeseen. Se on ennemminkin sosiaalisiin suhteisiin kuin psyykkisiin ominaisuuksiin rakentuva ilmiö. Toimijuus on puolestaan näkemys toiminnasta (point-of-action) ja kyky säädellä eri pyrkimysten toteuttamiseen johtavia väline-tavoiteprojekteja. (Harré 1983)

Elämäkerta on kokemusten ja tekojen jäsentämistä kerronnaksi. Psykkiset ja kasvua tuhahtavat ongelmat ovat usein toimijuuden pulmia. On jotakin mitä ihminen haluaisi, mutta mitä ei voi tehdä, tai on jotakin mitä hän ei haluaisi, mutta jatkuvasti tekee. Ongelmat voivat olla kuitenkin myös tietoisuus-perustaisia. Silloin ihmisellä on vaikeuksia kokemusten, pyrkimysten ja tietojen sijoittamisessa joko itseen tai itsen ulkopuolelle. Nykyongelmaksi muodostuu usein tarinan sirpaleisuus, kun ihmisellä on vaikeuksia luoda ehjää kertomusta kokemuksistaan ja teoistaan. (Davies & Harré 1990; Harré 1985)

Otavasta löytyi joukko ihmeellisiä ihmisiä, seläisiä joita en tiennyt edes olevan. Tässä laumassa oli hyvä irtautua kodinkableista, räpytellä stiven tynkiä. Otava kasvatti minussa olleen orastavan humanistipoikasen kukkaseensa. Villi ja vapaa ...

Otavan porukassa sosialistui nopeasti ja ihmisarkkuus alkoi hiipua. Sai kokeilla kaikkea jännää. Poikuuskin meni pikkujouluissa, huumetta poltettiin, kamalan jännää! Opinnoissa tuli kaikkea uutta suuresta maailmasta, kai se oli hyödyksi. Otavan jälkeen oli hyvä lähteä eteenpäin. Kai siinä kävi niin, löysin itseni Otavassa. Ainakin nynnily jäi.

Merkillistä kyllä, alettuani opiskella Jyväskylässä sain jossain vaiheessa huomata, että useimmat uusista tutuista olivat bekin Otavan käyneitä. (mies 1982)

Tarina kulkee hyvin. Se kuvaa seikkailua, jonka kokemisessa pelko haihtui oli sitten kyseessä ihmiset, sosiaaliset kokemukset, jännitys ja kokeilu, oikea tai väärä. Otetaan vielä toinen it-

sensä löytämisen tarina, joka on tarinoista yleisin.

Otavan vuosi oli elämäni taitekohta. Vaihdoin ammattia "vanhana" ja sain takaisin sen tavoitteellisuuden ja itseluottamuksen, jonka olin ehkä välillä bukannut. Huomasin pystyväni pitkäjänteiseen opiskeluun ja että unelmani on saavutettavissa. Opiskelu yliopistossa oli loogista jatkoa valitsemalleni tielle. ... oli merkittävä potku kaikelle sille mitä tapahtui myöhemmin. Ja opiskeluni jatkuu ... (opiskelija 1983)

Tässä tarinassa on siirtymäriitin piirteitä. Opistoaikaan osui taitekohta, jossa elämän-suunta kääntyi useilla kymmenillä asteilla.

Peruskoulusta tullessa Otavaan oppinut, että opiskelu voi olla muutakin kuin "tappelemista" ikäloppujen ja seniilien opettajien kanssa. ...

Otavan opiston erilaisuuden vuoksi huomaa ihmisten muuttuneen, jotka ovat käväisseet siellä. Ihmiset ovat avoimempia ja myös haluavat elämältään jotain. Tehdä muutoksia ja jättää jälkensä johonkin. Nämä ihmiset uskaltaa. ... (mies 1989)

Opisto tarjosi kunniallisen mahdollisuuden muuttaa huono hyväksi. Siitä käynnistyi onnistumistarina joka kierros kierrokselta vahvistuu. Kaverilla on nykyään ohjelmatoimisto ja töitä "enemmän kuin ehtii tehdä".

Luokkamme oli todella omituinen; joukossa aikuisia, lukihäiriöisiä, alkoholisteja jne. Ystäväni ja minä emme pitäneet ilmapiiristä. Opiskelu ja numeroiden korotus oli tärkeintä. Siinä onnistuimme todella hyvin ja saimme lisää itseluottamusta ja varmuutta. Mikään aine ei ollut ylivoimaisen vaikeaa. Uusintakokeetkin olivat nasta juttu. Kielten opiskeluun olisin toivonut vaativuutta ja vaikeutta enemmän. Olisi pitänyt kerrata 9-luokan kielioppia eikä 7-luokan. Lisäksi kieltenkuunteluiden puute oli todella paha juttu, lukiossa joutui huomaamaan kuinka paljon vuodessa oli jäänyt jälkeen. Lisäksi saksaa olisi pitänyt voida opiskella. Reaaliaineet menivät mukavasti, niistä ei moitittavaa. Kaikki opettajat olivat kivoja. ... (nainen 1990)

Koulu on erottelua ja valikointia varten. Hyvässä tarinassa hyvät palkitaan ja pahat eivät. Opisto kykeni vain osittain kääntämään kasvonsa tämän kertojan puoleen.

Tarinoiden voima ei ole niiden objektiivisuudessa tai totuudenmukaisuudessa vaan sosiaalisessa herkkyydessä. Tarinan kulkua voi muotoilla. Tässä mielessä tarina ei ole vain arvioinnin väline, vaan interventiomahdollisuus vaiuttaa oppimistarinoihin tässä ja nyt. Kun maailman ilmiöt ja merkitykset sidotaan kieleen, ne osoittautuvat elastisiksi ja muuntautuviksi. Narratiivinen metodi ohjaa näkemään tarinallisuutta myös nykyopiskelijoiden tilanteessa. Siitä voi olla apua, kun "huonojen tarinoiden" tilalle pyritään nostamaan "hyviä tarinoita". Huonoja ovat tarinat, jotka ovat muiden ihmisestä ja hänen suhteistaan kertomia, jos hän ei pysty elämään muita parempina pitämiään tarinoita. Ihminen voi ottaa aktiivisesti osaa tarinoihin, jotka tuntuvat hyödyttömiltä, tyydyttämättömiltä ja umpikujilta.

Läbes 20 v. työkokemuksen jälkeen olin tilanteessa: "loppuunpalanut". Sairaslomalla ollessa kypsyin muutokseen. Halusin irti omasta työstä, saada välimatkaa joka selkeyttäisi ajatuksia, antaisi aikaa miettiä elämää eteenpäin. Täydellistä ammatinvaihtoa en ollut ajatellut, peruskoululinja tekisi hyvää kansakoulupohjaiselle! Joten hain ja pääsin. ...

Valoa alkoi häämöttää tunnelin päässä!! Häkellyttävä hetki löytää itsensä nuorten joukosta elokuun iltana -91. Uusi maailma avautui — ja koetteli kestäkykyä kaikkine ilmiöineen, mutta teki opistovuoden ilmeikkääksi. ...

Jatkosta käytiin keskustelua — olin oppinut pitämään tästä oppimisen mahdollisuudesta, aloin kallistua varovasti ja hitaasti ajatukselle siirtyä pihan toiselle puolelle ... Niin tapahtuikin. (nainen 1991)

Muutos, umpikujasta karkaaminen ja uusiutumiskertomus, joka on onnistumiskertomuksista väkevimpiä.

Niiden tapahtumien valinta, jotka ihminen ottaa mukaan tarinaansa, perustuu hänen tosina pitämiinsä uskomuksiin, suhteistaan muihin ihmisiin ja ulkomaailmaan. Suuri osa eletyistä kokemuksista jää henkilön vallitsevan kertomuksen ulkopuolelle. Nuo ulkopuolelle jääneet kokemukset ovat rikas ja hedelmällinen lähde vaihtoehtoisten tarinoiden tuottamiselle. White (White & Epston 1992) puhuu nykyisen historiasta ja vaihtoehtoisen nykyisen historiasta, joka on se joka voidaan nostaa "ulkopuolelta sisäpuolelle".

Aika ja arviointi

Aika on tarinan ja kasvatuksen agentti. Teoria-käytäntö -suhteen kannalta on merkityksellistä, että käytäntö voi tulla tietoiseksi itsestään vain siinä määrin, kuin se tiedostaa historiallisia edellytyksiään ja historiallista määräytyneisyyttään. Weniger jakaa Engeströmin käsityksen siitä, että kasvatustieteen perustehtäviä on syventää käytännön kasvattajien historiallista tietoisuutta. Sitä kautta koulutukseen saadaan virtaamaan pedagogista lujuttua.

Kansanopistotoiminnassa on ybtymäkohtia moderniin tulevaisuustutkimukseen, joka ei pidä tulevaisuutta ennalta määrättynä, vaan uskoo, että siihen voidaan vaikuttaa ihmisten toiminnan ja tietoisuuden kautta. Ihmisten tajuntaa voi laajentaa kolmella ulottuvuudella: aika- ja läbimmäis-perspektiivi sekä luonnon kokonaisuus.

Aikaperspektiivin laajennus kohdistuu nykyisyydestä sekä tulevaisuuteen että menneisyyteen. Vastaavasti lähimmäisperspektiivissä on kysymys laajentamisesta omasta itsestä ja perheestä toisaalta heimoon, kylään, kaupunkiin, kansakuntaan ja aikalaisiin ja toisaalta esivanhempisiin ja kulttuurin alkujuurille (Malaska 1993). Molemmat perspektiivit ovat mukana Grundtvigin määrittelemässä kansanopistossa. Historiassa nähdään tendenssit uusiin kehitysmahdollisuuksiin. Traditio ei ole joustamaton nykytoiminnan ehto, vaan uusien kehitysmahdollisuuksien määrittäjä.

Kansanopistoarvioinnin kolmea toisiaan täydentävää vartiopistettä voidaan tarkastella myös aikaulottuvuudella. Projektissa ilmiö määrittäyty tulevaisuudesta nykyisyyteen. Päämäärä on olennaisinta, jolloin projekti on tulevan ja nykyisen erotus. Prosessissa nykyisyys hallitsee. Sen perspektiiveinä voivat olla niin mennyt kuin tulevaakin. Tarina kertoo aina jo tapahtuneesta eli menneestä. Kuten historiankirjoituksessa tarinassa asiat ovat asettuneet paikoilleen ja erilaisten intressien maailma on tullut jollei nyt ole-mattomaksi niin ainakin näkyväksi.

Arvioinnit ovat kontemplaarisia mutta myös paradoksisia. Tarina on arviointina historiatietoa, perspektiivistä viisautta, mutta se on myös ajankohtaisen ja jopa tulevan jatkuvaa muotoa-

mista. Weniger korostaa kasvatettavan oikeutta nykyisyyteen, jota ei tule uhrata tulevaisuudelle tai yhteiskunnallisille kehityspäämäärille. Prosessi- ja projektiarvioinneilla kunnioitetaan tätä oikeutta. Ne ovat myös käytännön eli praksiksen palveluksessa.

Poiesis-praksis -erittely on peräisin Aristoteleelta. Grundtvig asettuu ehdottomasti praksiksen kannalle. Sivistys on nähtävä ennen muuta inhimillisen kasvutapahtuman momenttina, jossa toteutuu pyrkimys ymmärtää inhimillisen elämän perusehtoja. Sivistys on jatkuva prosessi, jossa ihminen aktiivisesti asettuu tiedostamistapahtumansa subjektiksi ja määrittää suhteensa todellisuuteen. Sivistysprosessin ontologinen päämäärä — elämänvalistus, elämänymmärrys — ei ole käsitettävissä prosessista irroitettuna tilana, johon toiminta on ainoastaan instrumentaalisesti sidoksissa.

Kansanopiston arvioinnin logiikka on sumeaa. Diskreettiä totuutta ei edes etsitä, vaan pikemminkin sellaista intellektuaalista ja eettistä näkemistä, jossa intuition avulla on mahdollista ymmärtää ajan virran ykseydessä oleva moninaisuus. Itkonen (1994) pitää opettajuuden ytimenä, eidoksena, tilanteen lukutaitoa, jonka takaa paljastuu "intuitiivis-esteettinen, hehkuvasti rakastunut" opettaja, joka luottaa ja uskoo ihmiseen. Arviointi on väline tuon lukutaidon kehittämiseen.

LÄHTEET

- Bateson Gregory 1991. Sacred unity. Further steps to an ecology of mind, Cornelia NY.
- Davies B. & Harré R. 1990. Positioning: the discursive production of selves, Journal of the Theory of Social Behaviour 20/1990.
- Eisner Elliott W. 1993. Why standards may not improve schools. Educational leadership. vol. 50, number 5. February 1993.
- Harré R. 1983. Personal Being. MA, Gambridge.
- Harré R. 1985. The language of game of self-description: a note. Teoksessa Gergen K. J. & Davies K. E. (toim.), The social construction of the person. Springer Verlag, New York.
- Holma Jukka 1992. Modernista perheterapiasta kohti postmodernia? Perheterapia 4/92.

Itkonen Matti 1993. Minulta teille? Fenomenologinen analyysi käymättömästä keskustelusta. Tampereen opettajankouluttajalaitoksen julkaisuja A17/1993.

Itkonen Matti 1994. Opettajuuden olemuksesta, niin & näin. filosofinen aikakauslehti 1/94.

Jensen Ole Vig 1993. Kansansivistyksen tulevaisuus, Kansanopisto 6—7/1993.

Konttinen Seppo 1991. Use of Conceptual Models in Case Studies. HY, Helsinki; Konttisen kehittämä DCA -teoriakehikko (Dynamic Concept Analysis) sopii monenlaisen ilmiöiden tarkasteluun. Kovin komplisoitujen ilmiöketjujen mallitukseen siitä ei kuitenkaan ole silloin, kun tarkasteltavien käsitteuuttujen määrä nousee lähemmäs kahtakymmentä. Käsitteiden ja niiden ominaisuuksien eli attribuuttien relaatiomahdollisuudet kasvavat hallitsemattomaksi.

Korsgaard Ove 1990. Mikä on kansanopiston tehtävä uudessa Euroopassa. Kansanopisto 5/90.

Linturi Hannu 1993. Janus — käyttöopas. Hannu Linturi Oy, Mikkeli.

Malaska Pentti 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen, teoksessa Miten tutkimme tulevaisuutta? toim. Matti Vapaavuori. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. VPK, Helsinki.

Manninen Jyri 1993. Akateemiset työttömät työnhakijat, Elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 137, Helsinki.

Manninen Jyri & Kauppi Antti & Konttinen Seppo 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia, Analyysi Knowlesin andragogikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 116. Helsinki.

Knowles erottaa eritasoiset tavoitteet seuraavasti: yleis-tavoitteet (general purposes), koulutusohjelman tavoitteet (program objectives) ja oppimistavoitteet (learning objectives).

Marjomäki Ville 1984. Uudistuva kansanopisto ja elävä perinne, teoksessa Kansanopisto elää. SKY.

Murto Kari 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylän koulutuskeskus Oy, Saarijärvi.

Riikonen Eero 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt, Ongelmakielestä kompetenssieleen. Kuntoutussäätiö Helsinki.

Ropo Eero 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 1/1992.

Siljander Pauli 1982. N.F.S. Grundtvigin sivistysidea ja kansanopiston kasvatustavoitteet. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12/1982, Oulu.

Siljander Pauli 1987. Johdatusta henkityhteelliseen pedagogiikkaan. Dilthey-Nohl-Litt. Acta Universitatis Ouluensis, Serie E, No. 5, Oulu.

Siljander Pauli 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988, Oulu.

Slumstrup Finn et alii 1983. Grundtvigin valistusajatukset ja meidän aikamme. Pohjoismainen kansanopistoneuvosto, Kööpenhamina.

Statman Daniel 1993. Self-Assesment, Self-Esteem and Self-Acceptance. Journal of Moral Education, Vol. 22, No 1/1993.

Turunen Kari E. 1988. Ihmisen kasvatus. Atena, Jyväskylä.

Wahlbeck Jan-Christer 1991. Elämäkokemukset systeeminä. Perheterapia 4/1991; Oppimisprojektin kannalta on mielenkiintoista seurata tavoitteiden epäonnistumista. Suomessa koulun epäonnistumisia seuraa liian usein häpeä ja silloinkin, kun niistä selviää nöyrytyksellä, edessä hämmöttää toivottomuus, joka johtaa luovuttamiseen. Toisinkin voisi olla.

Vapaa sivistystyön XXVIII vuosikirja 1985, Elämänä kansansivistystyö. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Pieksämäki.

Weckroth Klaus 1992. Toiminnan psykologia. Hanki ja jää, Tampere.

Virtanen Petri 1992. Kurkistelua onnellisuusmuurin taakse. Tutkimus sosiaalityöntekijöiden elämäntavasta ja luokkapositiosta. Sosiaaliturvan keskusliiton julkaisuja, Helsinki; Varto Juha 1992, Laadullisen tutkimuksen metodologia, Kirjayhtymä, Tampere.

Väliverronen Esa 1993. Diskurssien verkossa. Tiedotustutkimus 1/93.

White Michahel 1992. The Histories of the Present. luentomoniste.

KIRJALLISUUTTA

Kansanopiston itsearviointi. Opetushallituksen asettaman kansanopistojen tuloksellisuuden arviointityöryhmän muistio. I-osa. Opetushallituksen aikuisopetuksen linja 1993. Työryhmän puheenjohtaja: Pentti Yrjölä, opetushallitus. Sihteeri: Hannu Linturi, Otavan Opisto.



PIRKKO-LEENA KOPONEN

Henkinen näkökyky voimistuu fyysisen heikentyessä

(Platon)

Mitä otsikkona oleva *Platonin* lause oikein merkitsee? Eihän asia niin yksiviivainen ole, että kun silmät heikkenevät, alkaa ilman muuta henkinen puoli toimia entistä paremmin.

Lause on Platonin Valtio-teoksessa, jossa hän luolavertauksen yhteydessä kirjoittaa kunnioittavaan sävyyn vanhuudesta. Hän on sitä mieltä, että ikääntyessään ihminen oppii ymmärtämään asioita syvemmin ja paremmin kuin nuorempana.

Antiikin ajalta on muitakin esimerkkejä siitä, kuinka vanhan sokean ihmisen katsotaan saaneen huomattavia henkisiä kykyjä puuttuvan näön tilalle. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita *Homeros*. Hänen sepittämänsä tarinat, mm. Ilias ja Odysseia, olivat jo silloin erityisen arvostettuja. Hänet kuvattiin sokeaksi vanhaksi mieheksi, jolla oli kärsimysten ja kokemusten uurtet kasvoillaan, mutta kyky nähdä asioita muita paremmin.

Toinen esimerkki kreikkalaismaailmasta on ennustaja *Teiresias*. *Sofokles* on kuvannut häntä *Oidipus*-näytelmässään. *Teiresias* menetti näkönsä, kun *Hera*-jumalatar sokaisi hänet vihasuksissaan. *Zeus* antoi hänelle korvaukseksi ennustamisen lahjan, kyvyn nähdä tulevaisuuteen, tietää enemmän kuin muut. *Teiresias*ta on pidetty esimerkkinä siitä, miten henkinen kyky on vahvempi ja korkeampi kuin fyysinen.

Roomalainen *Cicero* (106 - 43 eKr.) on teoksessaan *Vanhuudesta* antanut hyvin myönteisen kuvan vanhan ihmisen mahdollisuuksista. Kaikina aikoina ja myös hänen aikanaan Roomassa ihmiset ovat pelänneet vanhenemistä ja tavoitelleet ikuista nuoruutta. Vanhuus tuo tullessaan monenlaisia epämiellyttäviä asioita: aistien heik-

kenemistä, kangistumista, sairauksia ja hidastumista. Muistamattomuutta ja höperöitymistä pelätään, ja toisaalta niille nauretaan takana päin. *Cicero* kirjoittaa huomaavansa neljä syytä siihen, miksi vanhuutta pidetään kurjana:

- ensiksi, koska se estää toiminnasta,
- toiseksi, koska se tekee ruumiin heikomaksi,
- kolmanneksi, koska se yleensä riistää meiltä kaikki aistilliset nautinnot,
- neljänneksi, koska se ei ole kaukana kuolemasta.

Sitten hän taitavasti kumoaa nämä syyt. Hän sanoo mm. "Suuria ei saada aikaan ruumiinvoimalla eikä vikkelyydellä tahi nopeudella, vaan ymmärtäväisyydellä ja harkinnalla. Ne taas eivät vanhetessa vähene vaan ne tavallisesti lisääntyvät."

Muistista hän toteaa aivan nykyaikaisten tiedemiesten tapaan, että se rappeutuu, ellei sitä käytä. Muisti vaatii harjoitusta, kuten muutkin taidot. Hän kirjoittaa paljon muitakin edelleen pätevää. Viisas 83-vuotias *Cicero* neuvoo: "On välttämätöntä vastustaa vanhuutta ja korvata sen puutteita huolellisesti. On taisteltava pahutta vastaan niin kuin tautia vastaan. On pidettävä huolta terveydestä sekä harjoitettava kohtuullisia ruumiinliikkeitä, käyttäen vain niin paljon ruokaa ja juomaa, että voimat virkistyvät siitä eivätkä herpaannu. Mutta pidettäköön huolta paitsi ruumiista vielä enemmän hengestä ja mielestä! Ruumis rasittuu väsyttävistä harjoituksista, mutta mieli tulee keveämmäksi harjoittelemisesta."

Silloinkin oli kaikenlaisten komedioitten huvittavina hahmoina typeriä ukkoja. *Cicero* toteaa, että sellaisia ovat toimeettomat, veltostuneet



ja uneliaat vanhukset, mutta eivät kaikki. Hän huomauttaa myös, että nuorissakin on samantaisia kevytmielisiä laiskimuksia. Vielä vähän Ciceron viisauksista. Hän vaatii vanhoitakin sitä, että he pitävät itse arvossa itseään ja pitävät puoliaan. Hän antaa muistin ja muun henkisen vireyden harjoittamiseen neuvoja omien kokemusten pohjalta ja on aivan samoilla linjoilla nykyaikaisten gerontologiien kanssa.

Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, kuten tiedämme. Fyysinen kunto vaikuttaa henkiseen suoriutumiskykyyn ja mielialaan ja päinvastoin. Ellei kysymyksessä ole todella vakava sairaus, henkinen puoli on ihmisellä vahvempi kuin fyysinen. On monia hyviä esimerkkejä siitä, kuinka melkoisten kipujen, liikkumisvaikeuksien tai aistivammojen vaivaamat vanhat ihmiset kohoavat henkisten suoritustensa puolesta korkeuksiin. Heille vaivat, jotka masentaisivat ja nujertaisivat toiset, ovat vain jonkinlainen häiriö, joka on otettava huomioon mutta joka ei estä toimimasta eikä henkeä lentämästä. Heille henki on vahvempi.

Mistä sitten johtuu, että joillakin ihmisillä on niin korkea henkinen taso ja voimakas sielu, että se voittaa fyysiset vaivat? Nähdäkseni siihen on monia syitä. Lahjakkuus on selvästi yksi tekijä, mutta se ei ole ainoa. Toiset alkuaan yhtä lahjakkaat ihmiset sortuvat aikaisemmin vaivoihinsa.

Älykkyyttä on monta lajia. *Joustava älykkyyks* (fluid intelligence) alkaa huonota jo kohta 20 ikävuoden jälkeen. Siihen kuuluvat päättely, reagoit nopeus ja sopeutumiskyky. *Kiteytynyt älykkyyks* (crystallized intelligence) paranee koko ajan. Siihen kuuluvat tiedollisten resurssien summa, ongelmanratkaisukyky, sanavarasto, kielellinen ja numeerinen ymmärryskyky. Vanhetessa ihmisellä on siis teoriassa hyvät edellytykset kehittyä.

Koulutuksella on suuri merkitys sille, miten ihmisen henki kehittyy ja millaisia eväitä ja työkaluja hän saa elämäänsä. Se tuo tietoja, taitoja ja mahdollisuuksia. Henkinen näkökyky voi siis tulla todella hyväksi, kun kiteytynyt älykkyyks kasvaa ja koulutus lisää edellytyksiä. Nykyiset seniorit ovat saaneet keskimäärin paljon vähemmän koulusivistystä kuin tulevat polvet,

mutta silti heidänkin joukossaan on hyvin vahvoja hengen jättiläisiä.

Kokemukset antavat koulutuksen ja tiedollisen ja taidollisen opin ohella paljon aineksia hengen töille. Kauan eläneellä on enemmän kaikenlaisia omakohtaisia kokemuksia, ja tieto auttaa näkemään ne yhteyksissään ja suhteuttamaan asiat oikein. Parhaassa tapauksessa ne lisäävät suvaitsevuutta ja toisten ymmärtämistä. Jotkut tosin oppoavat omien elämänvaiheittensa kertaamiseen ja tulevat ehkä katkeriksi kokemistaan vääryyksistä tai tekemistään virheistä. Se ei ole henkisen näkökyvyn avartumista vaan kaventumista. Toisilla kokemukset kasvattavat viisautta, toisilla aiheuttavat itseensä kätkeymistä. Gerontogit pitävät muistelemista tärkeänä asiana, oman elämän hahmottamisena. Se tarkoittaa muistelua, joka ei takerru ikäviini asioihin eikä katkeroidu, vaan paremminkin toteaa tapahtuneet.

Tässä tullaankin ilmeisesti tärkeimpään asiaan aiheemme kannalta. On kysymys asenteista. Ihminen, joka on luonteeltaan sellainen, että hän suhtautuu ympäristöönsä kiinnostuneena, uteliaana, tiedonhaluisena ja myönteisenä, on hengen vahvistamisen kannalta paljon paremmassa asemassa kuin itsekeskeinen ja negatiivinen henkilö. Koko nuoremman ikänsä rikkaampaa elämää saa elää se, jonka elämänsäsenne on valoisa ja joka näkee mielenkiintoisia asioita kaiken aikaa. Sama jatkuu vanhemmitenkin, ja se auttaa voittamaan todennäköisesti eteen tulevat fyysiset vaivat. Silloin henki on voimakkaampi ja kantaa ihmistä. Itsekeskeisyys on tuhoava asenne. Se kasvattaa sairauksia, kipuja ja hankaluuksia ja rasittaa myös koko ympäristöä.

Kaikenlainen opiskelu ja harrastaminen on yksimielisesti todettu kaikille hyväksi ja suositeltavaksi. Se kasvattaa henkistä pääomaa ja pitää vireänä myös vanhuudessa. Yläikärajaa ei ole. Miten sitten luonteen kasvatus myönteiseksi ja kiinnostuneeksi onnistuneeksi. Onhan aiheesta kirjoitettu monia opaskirjoja ja järjestetty kursseja. Niille on ehkä tarvetta tulevaisuudessaakin. Omien asenteitten tarkkailu on hyödyllistä meille kaikille, kurssien avulla tai ilman. Asenteet eivät ole kohtalo, niitä voi muuttaa, mutta jonkin oivalluksen sellainen vaatii.

Vanhassa hindulaisessa laissa edellytettiin, että ikääntyneet ihmiset vetäytyvät syrjään arkielämästä pohdiskelemaan elämän suuria kysymyksiä ja arvoja. Myöhemmin he jatkavat miehistykelyään, mutta sitten he myös opettavat nuorempiaan. Ehkä nykyäänkin olisi hyvä ennen vanhuuttaan pohtia asioita ja panna arvoja järjestykseen. Miten vanhat voivat nykyään opettaa nuorempiaan onkin vaikeampi kysymys. Ehkä siihenkin olisi syytä. Nyt paljon tietoa, kokemuksia ja osaamista menee hukkaan, kun eläkeläisten paljolti sallitaan puuhata vain jotain harmitonta viihdettä.

Gerotranssendenssi on uusi käsite, joka tarkoittaa sellaista korkeaa henkistä tasoa, jolle jotkut vanhat ihmiset yltävät ennen kuolemaa. Sellainen esiintyy esimerkiksi *Herman Hessen* Lasihelmipelissä, musiikkimestarin kuolema kuvaa tällaista henkistynyttä suhdetta to-

dellisuuteen. Amerikkalainen psykiatri *Erik H. Eriksson* kuvaa henkistä kehitystä kahdeksana askelmana. Viimeinen porras on myöhäisvanhuus, jossa tapahtuu parhaassa tapauksessa minän eheytyminen.

Platon on siis oikeassa. Vaikka kaikkien henkinen näkökyky ei voimistukaan fyysisen näön heiketessä, sellainen on kuitenkin mahdollista.

KIRJALLISUUTTA

Pirkko-Leena Koponen (toim.) 1994. Viisas vanhuus, Senioripedagogiikan käsikirja. Kirjoittajat: Pirkko-Leena Koponen, Pertti Pohjolainen, Jan-Erik Ruth ja Tapani Sihvonen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Kuntokallio 1994.

MARJA-LEENA PARKKINEN

Eläkeläinen kirjaston käyttäjänä

Olen toiminut eläkeläisten palvelukeskusten kirjastonhoitajana vuodesta 1977. Sana eläkeläinen ei yksiselitteisesti merkitse täydet työvuotensa tehnyttä yli 63-vuotiaasta ikään tynnyttä ihmistä. Joukkoon kuuluu eri-ikäisiä, eri syistä työelämän ulkopuolelle päätyneitä, myös nuoria. Koska oma toimipaikkani kuitenkin sijaitsee entisen vanhainkodin, nykyisen vanhusten sairaalan yhteydessä, asiakkaani ovat ns. peruseläkeläisiä: kuudenkymmenen paremmalta puolen yhdeksänkymmeneen.

Työni on tehnyt minusta ikäsokean. En aikoihin ole tuijottanut palvelukeskuskortin syntymävuoteen. Yhdeksänkymmiseni päihittää

muistissaan monet nuorempansa. Kirjastoa käyttävän eläkeläisen yhteismitalliset ominaisuudet ovat muualla kuin vuosiluvuissa. Kirjat yhdistävät heidät, kylläkin eri syistä ja erilaisella intensiteetillä, erilaiset kirjat. Sanoisin, että heitä on joka lähtöön.

Vuosien paino

Iän tuomat ongelmat ovat silti monelle eläkeläiselle yhteiset ja hankaloittavat rutiineja: näkö heikkenee, liikkuminen tuottaa vaikeuksia, orientoituminen uuteen on hitaampaa kuin nuorempana, muisti pettää, krempat risovat, yksinäisyys masentaa. Palvelukeskuksen kirjastos-



sa joutuu väistämättä kohtaamaan myös kuoleman ja menetykset: tuntuu kipeältä luopua läheiseksi käyneestä ikinuoresta asiakkaasta, toisaalta asiakkaan pitkän poissaolon kirjastosta selettää monta kertaa elämäkumppanin kuolema. Yhtenä haastavimmista tilanteista työssäni koenkin juuri niiden sanojen etsimisen ja löytymisen, jotka tuossa tyhjyyden täyttämässä elämänvaiheessa tulevat ensin hetken tueksi, myöhemmin täyttämään yhä suuremmassa määrin uutta ja outoa oloa.

Asiakkaideni kanssa eläminen on opettanut ymmärtämään sen, ettei eläkeikä merkitse keinuoliin vajoamista (mutta sallii senkin), ettei vanhuus välttämättä ole rauhaa ja tyytymistä, että elämä on jokaisessa vaiheessaan yllätyksellinen ja uusi. Asiakkaani saattavat yllättää minut radikaaleilla elämänratkaisuillaan, mielipiteillään, huumorintajullaan ja senkaltaisella suvaitsevuuudella, joka on mahdollista vain silloin, kun takana on pitkä ja eläen eletty historia.

Edellä kuvaamani asiakas käyttää myös yleisiä kirjastoja. Paljon siitä mitä seuraavassa kerron eläkeläisestä kirjastonkäyttäjän perustuu ensikäden lähteisiin, eli asiakkaideni kokemuksiin.

Iso aivo ja pienet aivot

Kun elin tämän kirjoituksen ensimmäisiä synnyttämisvaiheita, sain näkökuvan: näin kaksi möykkyä, jotka lopulta osoittautuivat aivoiksi. Toinen edusti mielessäni kirjastoa valtavana kollektiivisena, kaiken mahdollisen tiedon ja tunteen sisältävänä Olentona. Toiset aivot olivat pienet, ihmisen, tässä tapauksessa Eläkeläisen aivot. Mutta ne olivat innostuneet ja halukkaat aivot! Samalla ymmärsin, miksi olin tuskaillut työni kanssa: sana käyttää ei ollut tuntunut oikealta, koska Eläkeläiseni etsii vuorovaikutusta. Hän yrittää päästä keskustelemaan tämän ison valtaisen runsaudensarven kanssa. Mutta tässäpä kohden en pääsekään pakoon käyttää-sanaa, koska matkassa on mutka.

Muutokset ja muuttumiset

Aloitin kirjasto-opintoni harjoittelemalla Tampereen kaupunginkirjastossa 60–70 -lukujen vaihteessa. Kirjastonjohtajana oli legendaarinen Mikko Mäkelä, jonka perjantaisista aamuluon-



Kuva: Kalevi Keski-Korhonen

noista on mieleeni jäänyt kaksi perusopetusta eli numero yksi: nosta jalkasi kerran viikossa pöydälle ja mieltä, teetkö jotain turhaan vain tekemisen vuoksi tai siksi, että olet tehnyt niin ennenkin. Toinen opetus oli: palvele aina asiakkaasi loppuun asti, katso että hän on tyytyväinen kirjastoosi ikään, arvoon, sukupuoleen ynnä muihin toisarvoisuuksiin katsomatta, palvele erityisellä huolella myös sairas ja vammainen, kuuntele ihmistä, kysele kunnes ymmärrät mitä hän hakee. Ole ihmisten suhteen utelias, toimi haetun tiedon salapoliisina. Ajattele - ja toimi.

Aikojen kuluessa nämä kaksi neuvoa löivät yleisten kirjastojen puolella toisiaan poskelle. (Mikko Mäkelästä riippumatta.) Yritän kuvailla, karrikoiden.

Kun tarpeeksi mietittiin miten muututtaisiin, ettei oltaisi kuin ennen, kirjastosta tuli tiede. Entinen ammattitutkinto muuttui kirjastotieteeksi ja informatiikaksi Tampereen yliopistoon, ja uusista huippukoulutetuista kirjastonhoitajista tuli maailman huonoimmin palkattuja maistereita. Ammattina kirjastonhoitajan status oli vielä 80-luvulla sellainen, ettei mistään statuksenkaltaisesta voi edes puhua. Mutta kirjastonhoitaja on aina rakastanut työtään, ollut pienessä uskollinen ja vaatimaton, silti kunnianhimoinen ja yrittänyt parastaan. Hän alkaa siis luoda informaatiokeskuksia, hän opettelee tietotekniikan, kehittää sitä, paisuu siitä onnelliseksi, ja niin hän saa työtovereikseen myös miehiä samettihousuineen ja poninhäntineen. Mikrot ja miehet, pistämätön yhdistelmä! Kirjastotempelit syntyvät ja tieto on valtaa. Ja valta on salaista.

Eläkeläiseni näkökulmasta sen entisen aina valmiina -periaatteella toimivan kirjastonhoitajan tilalle tuli tietokone ja datamaailma, valokynät ja napista painettavat eräpäiväliuskat. Tiedon paikka ei ole ihmisen takana vaan koneen kuvaruudussa. Ja siihen ei Eläkeläiseni oikein saa otetta. Yhtäkkiä hän ei osaa käyttää kirjastoa.

Kirjaston muutokset pelottavat ikääntyvää ihmistä - joka myös tietää koko ajan muuttuvansa, eikä ainakaan nuorempaan suuntaan. Kaikki se tekninen uudistus, joka hyvässä uskossa tehtiin helpottamaan tiedonsaantia ja löytymistä,

onkin Eläkeläiseni uhka. Pahinta on kirjastoihmissenkin muuttuminen tietokoneen näköiseksi; siltä ei enää oikein uskalla kysyä ja jos kysyy, se käskee menemään hyllylle, ja kun menee hyllylle, hyllyt eivät olekaan kuin ennen, ja kun menee uudestaan kysymään, se katsookin vain tietokonetta. Vuorovaikutus ei pelaa. Aivot eivät synkkaa. Toiset ovat ihmisen, toiset koneen. Iso ihana tiedonpankki on numerosarjan takana.

Edelliseen kappaleeseen on lisättävä ymmärrettävyyden vuoksi se tosiasia, että tiskin takana ei tänä päivänä välttämättä istu lainkaan kirjastokoulutuksen saanut ihminen, vaan esimerkiksi työllistetty, asiakaspalveluun tottumaton nuori. Seuraava luku kertookin suuresta sivustatuttomuuttujasta kirjastojen kehityksessä.

Säästöt ja supistukset

Siis on puhuttava supistuksista. Synnytyssanastossa sillä tarkoitetaan tapahtumaa, joka työntää lapsen ulos synnytyskanavasta. Naisvaltaiselle kirjastonhoitajajoukolle se on tuttu juttu, ja meidän kirjastomiehemmekin ovat yleensä niin valistunutta porukkaa, että heillä on usein sekä visuaalinen että manuaalinen kokemus asiasta. Ilman puudutusta synnyttäminen on poikkeuksetta tuskallista, ajallisesti pitkäkestoista ja siinä tulee hiki.

Eläkeläisemme tuntee myös supistukset. Omissa nahoissaan.

Kirjaston määrärahat eivät riitä. Siinä missä Eläkeläinen epätoivoisesti etsii koulunsa käynnystä kirjastonhoitajaa neuvomaan nappien painamisessa tai hyllylle ohjaamisessa, etsii koulutettu kirjastonhoitaja virkoja avoimna-sivuja Kirjastolehdestä. Niitä ei en ole, ei sivuja eikä virkoja. Kirjastonhoitaja opettelisi vaikka kuinka moisin entiset konstit lähestyä asiakasta, kunhan olisi missä lähestyisi. Supistukset tuntuvatkin tarkoittavan tuhkamunien synnyttämistä eli luonnollista poistumaa. Tavallaan kirjastonhoitaja on siis korvaamaton. Kuka tahansa tiskin takana ei ole asian osaamisen kannalta tarpeeksi.

Eläkeläistäni supistukset kohtaavat ankarina myös oman työsektorini alueella. Sitä kutsuttiin



joskus sosiaalisesti erityiskirjastotyöksi. Yhdessä muiden sosiaalisten turvaverkkokatkosten ja hauraiden uudelleensolmimisten jälkeen, eli esimerkiksi vanhustenhoidon pääpainon muuttuessa avohoidoksi (työvoiman huvetessa heitteillejätöksi?) ja entisten ns. vanhainkotien muuttuessa pitkäaikaissairaaloiksi, useimmissa kunnissa on kyseenalaistettu, yhdistelty tai kokonaan lopetettu sairaalakirjastot. Enää Eläkeläiseni saa itsestäänselvästi toivomaansa kirjaa yöpöydälleen edes akuuttilaitokseen joutuessaan. Nyt on kunnilla etsikkoaikansa. Niille on paljon annettu, ei rahassa vaan vallassa. Kunnan kunnat valitsevat: uuden jääkiekkokaukalon vai hyvinvarustetun kirjastonsa sosiaalisine toimintarakennelmineen - mielikuvituksen keksimä kysymys, mutta tosi. Kunnilla on supistusten aika. Kättilöt katsokoot, että lapsi hengittää.

Kaksi eteen, yksi taakse

Muutaman kymmenen vuoden aikana tietotekniikka on ottanut vallan kaikkialla. Ei Eläkeläiseni hätääntyminen ole totta ainoastaan kirjastossa. Kone on vastassa pankeissa, apteekkeis-

sa, asemilla. Eläkeläiselleni, joksi minäkin olen vuosi vuodelta tulossa yhdessä suurten ikäluokkien kanssa, toivon kuitenkin vierelle ja opastajaksi myös ihmistä, ainakin ja ehdottomasti kirjastoon, jonka tunnusmerkkinä oli joskus hiljaisuus ja rauha, humanisuus ja sivistyksen - myös sydämen sivistyksen - ylläpito, lukijan ja kirjan vuoropuhelu, niiden huikea yhteensovittamisen mahdollisuus.

Tietotekniikka on ainakin teoriassa mahdollistanut pääsyn isompiin kokoelmiin, paremman tiedonhaun ja nopeamman palvelun, mutta olkoon se renki eikä isäntä. Eläkeläiseni auttakoon meitä kirjastonhoitajia löytämään takaisin palvelemisen ilon ja salapoliisin vainun - vaikeilla kysymyksillään, peräänantamattomuudellaan ja sillä avoimuudella, jolla hän on aina minua ilahduttanut palvelukeskukseni kirjastossa. Kauniit ja rohkeat eivät uhkaa meitä kirjastoja niin kauan kun meillä on aikaa ja antaumusta antaa vastavoimaa. Keinokuvan ja päivittäisen television tunnevoimistelun lisäksi Eläkeläiseni kaipaa sanoja, muistoja ja elämyksiä, joita vain kirja antaa. Monta kertaa olen sairaalassa nähnyt senkin kummallisuuden, että pelkkä kirjan fyysinen läsnäolo yöpöydällä on yhtä välttämätön kuin ystävän käynti. Kirja riittää.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja

Ihmisen muisti koostuu sensorisesta muistista, työmuistista ja säilömuistista. Kun yritämme esimerkiksi iloisessa pöytäseurueessa kuulla ristiinsinkoilevien äänten viidakossa juuri tietyn henkilön puhetta, olemme silloinkin tekemisissä muistin alueella - sensorinen, valikoiva muistimme muuttuu iän mukana eikä jaksa seuloa häiriöääniä yhtä tehokkaasti huomiomme ulkopuolelle kuin ennen.

Teos. Elinikäinen oppiminen kertoo paljon muutakin tärkeää tietoa ihmisen oppimisesta aikuisuudessa. Kokemuksia ei voi koskaan irrottaa oppimisesta. Mitkä tahansa kokemukset voivat kuitenkin johtaa useisiin erilaisiin oppimisen tai ei-oppimisen muotoihin, elämäntilanteestamme ja meistä itsestämme riippuen.

Tuoreen teoksen hinta on **Kansanvalistusseurasta hankittuna 133 mk + posti- ja toimitusmaksu 15 mk**. Teos on 278-sivuinen. Teoksen kirjoittajat ovat Jukka Tuomisto, Eero Ropo, Majaliisa Rauste-von Wright, Peter Jarvis, Leena Ahteenmäki-Pelkonen, Juha Nieminen, Mirja Tolki-Nikkonen, Antti Hervonen, Arto Juhela ja Iiro Jahnukainen.

RISTO RINNE, OSMO KIVINEN & SAKARI AHOLA

Eivätkö aikuiset kouluttaudu?

Kirjoittajat Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Sakari Ahola vastaavat Jukka Tuomistolle hänen katsaukseensa Aikuiskasvatuslehdessä 1/94.

"Jos meillä on Tuomiston silmissä sokea pisteemme vapaassa sivistystyössä, sulkee Tuomisto kokonaan silmänsä yhteiskunnan reaalisilta kehityskuluilta elätellen vaaleanpunaista unelmaa yksilöiden vapaan sivistyksen ensiarvoisesta tärkeydestä. Tätä emme toki tahdo häneltä kieltää, kunhan ei vain tuputa yhteiskuntatutkimukselle vierasta retoriikkaansa meille täytenä totena", sanaillaan vastikkeessa.

Arvioidessaan Aikuiskasvatuksen viime numerossa tuoreinta aikuiskoulutustutkimusta Jukka Tuomisto ei näyttänyt olevan tyytyväinen oikeastaan mihinkään. Osansa Tuomiston tyytymättömyydestä sai myös allekirjoittaneiden raportti Aikuisten kouluttautuminen Suomessa (Rinne ym. 1992).

Tämän Aikuiskoulutus 90 -tutkimuskokonaisuuteen kuuluvan raportin vioiksi kriitikomme lukee mm. tutkimuksen väärän nimen, epäonnistuneet käsitteet, jäsenyyksen ja tulkinnat. Niinkin triviaali seikka kuin se, ettemme ole maininneet AKU90-tutkimuksen vastausprosenttia, saa murskaavan tuomionsa. Tämä Tuo-

miston kannanotto antaa aiheen olettaa, että olemme liikaa luottaneet lukijoiden luku- ja laskeutaitoon. Tyydyimme näet ilmoittamaan otoksen koon (5000) ja vastanneiden määrän (3990). Mutta kerrotaan nyt tässä Tuomistolle, että vastausprosentti oli 80, ja se saadaan laskemalla

$$\frac{3990 \times 100}{5000} = 79,8 \%$$

Voimme tässä keskittyä vain muutamien kummallisimpien tulkintojen ja ilmeisen tahallisten väärinymmärrysten oikomiseen. Lisäksi jääme ihmettelemään sitä, mistä vapaaseen kansansivistykseen ankkuroituneiden aikuiskasvatustutkijoiden jatkuva huolenpito koulutusosologian 'väärästä' näkökulmasta oikein juontuu.

Tuomisto lähestyy aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisiin yhteyksiin nojaavaa tarkastelemme ikäänkuin "aikuiskasvatustieteen" opinnäytteenä. Hän moittii vääräoppista käsitteiden käyttöä sekä vapaan kansansivistystyön tai omaehtoisen oppimisen unohtamista. Hän kritisoi koulutusosologien kirjoittamaa koulutusosologista raporttia pahasta 'koulutusosologisesta vinoumasta'.

Tuomisto päätyy kysymään, "minkälaiselle ihmiskäsitykselle rakentuu sellainen kasvatus- ja oppimistoiminta, joka puhuu vain koulutuksesta ja kouluttautumisesta" (s. 48). Tässä havainnollistuvat hyvin Tuomiston omien lähtökohtien ja intressien keskusteluun tuomat rajoitukset. Hän ei millään tahdo käsittää sitä tosiasiaa, että raporttimme aivan tarkoituksellisesti tarkastelee aikuiskoulutukseen osallistumista sellaisessa erityisessä viitekehityksessä, jossa koulu-



tuksen työelämäyhteydet ja ammatilliset kytkennät painottuvat.

Me emme kyseisessä raportissa todellakaan olleet tutkimusmielessä erinomaisemmin kiinnostuneita siitä, millaiselle ihmiskäsitykselle kasvatustoiminta tulisi rakentaa tai millainen emansipatorinen voima aikuisista kasvatuksen avulla voisikaan puhjeta täyteen kukoistukseensa. Kuten Tuomisto - itsekin alaa seuraneena - aivan hyvin tietää, ei aikuiskoulutuksen ongelmia ratkaista ja osallistumisen ehtoja selvitetä pelkästään ihmiskäsityksiä setvimällä.

Sen sijaan, että vähättelisimme aikuisten omaehtoista opiskelua tai olisimme jotenkin unohtaneet sen, kuten Tuomisto väittää, olemme nimenomaan korostaneet, miten yksi aikuiskoulutuksen kentän olennaisimmista jaoista kulkee ammatillisen (henkilöstökoulutuksen) ja harastustavoitteisen (vapaan sivistystyön) koulutuksen välillä. Kansalaisten itsensä kannalta niin ikään merkittävä jako toteutuu siinä, osallistutaanko aikuiskoulutukseen vuosittain paljon (suurkuluttajat) vai koko elämän mitassakin vain minimaalisesti, jos lainkaan (kieltäytyjät). Aikuiskoulutusneuvoston puolesta hankkeessa asiantuntijanakin kuullun Tuomiston soisi kriittikinsä lomassa muistavan, että AKU90-tutkimuksesta jouduttiin karsimaan monia erilliskysymyksiä - mm. juuri vapaan sivistystyön omaa problematiikkaa - keskityttäessä koulutukseen osallistumisen tarkasteluun koko väestön mitassa.

Tuomisto tohtii tulkita väärin - tai sitten ei yksinkertaisesti ymmärrä - sitä, mitä tarkoitamme useammalta taholta erittelemällämme 1980-luvun lopussa lanseeratulla "uudella" aikuiskoulutusstrategialla. Sumeilematta hän samaistaa sen Paul Lengrandin 1960-luvulla Unescolle muotoilemaan elinikäisen kasvatuksen strategiaan. Tämän hän taas liittää ylimalkaisesti suoraan Koulutusrakennekomitean (1966) ajatuksiin, jotka kuitenkin tosiasiaa siivittyvät yhtä lailla OECD:n ja Euroopan Neuvoston suunnista. Jostain syystä Jukka Tuomisto ei tiedä tai ymmärrä sitä, että Harri Holkerin sinipunahallituksesta lähtien on maan koulutuspolitiikassa aiempia vuosikymmeniä selvästi vahvemmin korostettu aikuiskoulutuksen ammatillisuutta, markkinavetoisuutta ja kilpai-

luorientaatiota. Hän unohtaa myös työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen viimeaikaisen uuden tulemisen, jossa aikuiskoulutus yhä vanhemmin oksastetaan osaksi suomalaista yhteiskuntapolitiikkaa.

Kaikki nämä tekijät ovat - Tuomiston mahdollisista eriävistä mielipiteistä välittämättä - olleet vääjäämättä viemässä suomalaista aikuisopiskelua kohti hänen kauhistelemaansa "hirveää ajatusta elämänmittaisesta koulutuksesta" (46). Jos meillä on Tuomiston silmissä sokea pisteemme vapaassa sivistystyössä (49), sulkee Tuomisto kokonaan silmänsä yhteiskunnan reaalisilta kehityskuluilta elätellen vaaleanpunaista unelmaa yksilöiden vapaan sivistyksen ensiarvoisesta tärkeydestä. Tätä emme toki tahdo häneltä kieltää, kunhan ei vain tuputa yhteiskuntatutkimukselle vierasta retoriikkaansa meille täytenä totena.

Niin lähtökohtamme, etenemisemme kuin menetelmämme ovat Tuomistolle kaikessa perinteisyydessään kyllästyttävän tuttuja. Edes uudenlaisiksi analyysimenetelmäksi ja kuvaamiskeinoksi myöntämästään korrespondenssianalyysistä ei hän jaksa "juuri innostua" (s. 48).

Sen sijaan hän innostuu, kun polarisoimme aikuiset kahteen ääriyhmään: "suurkuluttajiin" ja "kieltäytyjiin". Kieltäytyjä-termini sisältyvän ajatuksen siitä, että aikuiset saattaisivat aivan omaehtoisestikin jättäytyä koulutuksen ulkopuolelle, hän tuomitsee vääränä. Lisäksi hän ihmettelee, miten selittyy se, että lukion suorittaneista 40 prosenttia ja sosioekonomiselta asemaltaan alemmista toimihenkilöistä 45 prosenttia on kieltäytyjiä (s. 49). Tuntuu varsin oudolta taulukon lukemiselta. Kerrottakoon nyt Tuomistolle ja myös muille kiinnostuneille se, että kieltäytyjiä oli vastaavasti pelkän kansakoulun suorittaneista 86 prosenttia ja työntekijöistä peräti 97 prosenttia.

Kummallisen ajattelematon on Tuomiston kommentti, jonka mukaan aikuisten työ- ja koulutushistorian tutkiminen esimerkiksi kohorttitutkimuksen tapaan väestöläkentojen pitkästä tiedostojen avulla "ei palvelisi erityisaloja" (46). Kansainvälisestikin ainutlaatuisella tavalla pitkäikäisaineistot mahdollistavat nyt ensikertaa erityisen merkittävän työ- ja koulutushistorialli-

sen yhteenkytkennän samoin kuin koulutuksen merkityksen muutosten tarkastelun sosiaalisen liikkuvuuden osana vuosikymmenittäin aina 1990-luvulle asti. Emme suostu Tuomiston tapaan uskomaan, että nykyään niin muodikas muutaman hengen haastattelu voi korvata tällaisen rakenteellisen tarkastelun.

Tuomiston kritiikki sisältää siis monia takin-kääntöjä ja epätasallisia lainauksia. Kun esimerkiksi raportin lopussa pohdimme tutkimuksen tuloksia, olemme Tuomiston mukaan sitä mieltä, että toimihenkilöiden (ja yleisemminkin) ammatillinen aikuiskoulutus tähtää aina uralla etenemiseen. Raportin tosiasiallisen tekstin mukaan parempi palkka, jonka Tuomisto täysin ominpäin on määritellyt uralla etenemistä kuvaavaksi, on työntekijöille tyypillisin koulutusmotiivi.

Kirjaimellisesti toteamme, että ”kärjistäen ilmaistuna, toimihenkilöt pyrkivät koulutuksen kautta lähinnä uralla etenemiseen ja työvalifikaatioiden parantamiseen, missä he mielestään myös jotensakin onnistuvat. Työntekijät taas tähtäävät enempi työllisyytensä turvaamiseen ja palkkansa kohottamiseen”. Se, mitä tätä edeltävissä lauseissa on sanottu aikuiskoulutuksen, sen ehtojen, esteiden ja vaikutusten monimutkaisesta vyyhdestä, ei ikävä kyllä mahdu tässä toistettavaksi, mutta on oleellista asioiden ymmärtämiseksi. Siksi suosittelemmekin kaikille aikuiskoulutuksesta kiinnostuneille raporttimme lukemista.

Tuomistoa vaivaa monin paikoin huono lukutaito tai vaikeudet ymmärtää lukemaansa. Viitattuaan vastikään siihen, että toimihenkilöiden koulutusmotiivit painottuvat ammattitaidon ja itsensä kehittämiseen, hän hetikohta väittää, että opiskelusyitä ja -esteitä ei muka olisi analysoitu ”sellaisien keskeisten taustamuuttujien kuten sosioekonomisen aseman ja koulutuksen mukaan” (s. 49). Tulokoon nyt tässä oikein kädestä pitäen neuvotuksi, että esimerkiksi sivut 118–123 käsittelevät kyseistä asiaa.

Tutkimusraportin jäsenitys hajauttaa opiskelun syiden ja esteiden tarkastelun useampaan luokkaan, mikä saattaa lukijan kannalta ehkä olla toisenkaltaista jäsenystä hankalampi vaihtoehto.

Jäsenyksenämme on tarkoitus Tuomiston vasta-vaatteista huolimatta tukea viitekehystenä käyttämäämme osallistumismallia. Mallin tarkoituksena on nimenomaan johtaa näkemään aikuis-koulutuksen ja yleisemminkin koulutukseen osallistumisen prosessiluonne. Tähän viitataan raportin luvussa, jossa tarkastellaan aikuisväestön koulutuspreferenssejä mallin väliintulevana muuttujana, ja asiaa on tutkittu toisaalla myös tarkemmin (esimerkiksi Ahola 1993). Se, että tämä ei ehkä kaikin osin koko mitaltaan onnistu, johtuu enemmänkin aineiston poikkileikkausluonteesta kuin tutkimuksen jäsenyyksestä.

Tuomisto näkee pitäytymisemme aikaisempien osallistumistutkimusten prosessimalliin yhdeksi syyksi havaitsemiinsa ongelmiin ja katsoo tarpeelliseksi opastaa allekirjoittaneita pysyttämään selkeämmin omalla ”kentällään”. Tässä kohdin hänestä olisi ollut parempi, jos raporttimme olisi rakentunut vankemmin koulutussosiologiseen tutkimusperinteeseen. Aikuiskoulutuksen yhteiskuntakytkennät olisi pitänyt ”ottaa vielä selkeämmin tutkimuksen teemaksi” (50). Käsittämätöntä tämä on sikäli, että muutoin Tuomisto enimmäkseen moittii meitä nimenomaisesti liian yhteiskuntakeskeisen ja koulutussosiologisen otteen painottamisesta.

Kiitosta emme siis saa edes siitä, että olemme yrittäneet käyttää ja kehittää juuri sitä mallia, jolla Tuomisto aikanaan Heikki Lehtosen tuella pätevoitti itsensä alueelle. (Ks. Lehtonen & Tuomisto 1973). Teimmeko siis oikealla mallilla väärää tutkimusta vai päinvastoin?

KIRJALLISUUS

Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. R. Rinne, O. Kivinen & P. Naumanen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Turku 1991. 182 s.

Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. S. Ahola, O. Kivinen & R. Rinne. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 7. Turku 1991. 179 s.

Educational Strategies in Finland in the 1990s. Edited by O. Kivinen & R. Rinne. RUSE, Research Reports 8, University of Turku. Turku 1992. 134 s.

Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. R. Rinne, O. Kivinen & S. Ahola. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön raportteja 10. Turku 1992. 237 s.

Aikuisten koulutuspreferenssit ja koulutukseen osallistuminen. S. Ahola. Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen? Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 78. Jyväskylän yliopisto 1993.

Educational Qualifications and the Labour Market: A Scandinavian perspective. O. Kivinen & R. Rinne. Industry and Higher Education 7, 111–118, 1993.

Adult Education the Second Chance: Fact and Fiction. O. Kivinen & R. Rinne. Scandinavian Journal of Educational Research 37, 2, 115–128, 1993.

Society, Education and Vocational Competence: Towards flexible society of continuous adult education. O. Kivinen & R. Rinne. In: R. Mäkinen and M. Taalas (ed.) Producing and Certifying Qualifications. Institute for Educational Research. Publication series B Theory into practice 83. University of Jyväskylä. 1993.

MONITIETEINEN AIKAKAUSLEHTI

gerontologia

1994 – 8. vuosikerta

Gerontologia tarkastelee ihmisen kehitysprosesseja, vanhenemista ja vanhuutta eri tieteiden näkökulmasta. Kirjoittajina on mm. lääketieteen, käytäytymis- ja yhteiskuntatieteiden, liikuntatieteiden ja hoitotieteen edustajia.

- Ilmestyy 4 kertaa vuodessa
- Vuosikerran hinta on 180 mk, opiskelijoilta 90 mk
- **Tilaukset:** Gerontologia, Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitos, PL 35, 40351 JYVÄSKYLÄ. Puh. 941-602 177
- **Julkaisija:** Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry/Föreningen för forskning i uppväxt och åldrande rf

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry. ja Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos järjestävät seminaarin

ELINIKÄINEN OPPIMINEN – TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN

31.10.1994, paikkana Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Unikkotie 5A, Vantaa.

Ohjelmassa Suomen Akatemian jatkuvan koulutuksen projektin tuloksia ja käytännön sovelluksia: elinikäisen oppimisen muodot, opetus suunnitelmat ja haasteet työelämälle. Alustajina ovat dos. Eero Ropo ja apul.prof. Jukka Tuomisto, Tampereen yliopisto, sekä dos. Urpo Sarala, Helsingin yliopisto. Aiheesta 'Työttömän elämäntilanne ja haasteet koulutukselle' alustaa KT Jyri Manninen, Helsingin yliopisto.

Seminaarin hinta on 350,- (sis. osallistumismaksun, kahvitarjoilun sekä kirjan 'Elinikäinen oppiminen'). Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäsenhintana on 180,- (sis. osallistumisen ja kahvitarjoilun).

Tiedustelut ja ilmoittautumiset: Armi Mikkola, Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, p. 90-8393008, fax. 90-8572572 tai Antti Kauppi, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto, opettajankoulutusosasto., p. 90-14890349, fax. 90-140321, e-mail. antti.kauppi@slk.helbp.fi



Georg Henrik von Wright,
kuva: Kalevi Keski-Korhonen

HEIKKI SAARI

Tiede ja teknologia valinneet liittolaisekseen rajattoman kasvun

Georg Henrik von Wright: *Myten om framsteget*. Tankar 1987–1992 med en intellektuell självbiografi. Söderströms 1993.

Georg Henrik von Wrightin uusin kirja *Myten om framsteget* koostuu esseistä, joilla intellektuaalista omaelämäkertaa lukuunottamatta on yhteinen lähtökohta kirjoittajan aikaisemmassa vilkasta keskustelua herättäneessä kirjassa *Tiede ja ihmisjärki*. Useimmat kirjan esseistä on esitetty luentoina eri yhteyksissä. Viisi kirjan kahdeksasta esseestä on aikaisemmin julkaistu suomeksi von Wrightin teoksessa *Minervan pöllö* (Otava 1992).

Tiede ja ihmisjärki sai aikaan kiivaan keskustelun, jossa von Wrightia kritisoitiin erityisesti siitä, että hänen puolustamansa pessimismi saa aikaan rauhattomuutta ja vaikuttaa ihmisiin lamaanuttavasti. von Wright esitti monia kritikkoja säikäyttäneen ajatuksen, että ihmi-

nen lajina voi tuhoutua ja että edistys, joka käsitetään jatkuvaksi ja rajoittamattomaksi taloudelliseksi kasvuksi, tulee ennen pitkää väistämättä loppumaan.

Edistyksen myytti

von Wrightin kirjan *Myten om framsteget* tärkein teema on modernin edistysajattelun kritiikki, erityisesti sen vaikutukset tieteessä, tekniikassa ja teollisessa tuotantomuodossa. von Wright huomauttaa, että 1600-, 1700- ja 1800-luvulla kehitetty edistysfilosofia perustuu oletukselle, että edistys on eräänlainen luonnonlaki, joka kuuluu luonnon omaan järjestykseen. Esimerkiksi sosiaalidarwinisti *Herbert Spencer* piti edistysajatusta "hyväntahtoisena välttämättömyytenä". Edistyksellä edistysfilosofit eivät tarkoittaneet vain parempien materiaalien ja sosiaalisten elinehtojen luomista ihmisille tieteen saavutusten ja teknologian avulla, vaan myös moraalista kehitystä - esimerkkinä tästä *Marx*.



von Wrightin mukaan moderniin käsitykseen edistyksestä sisältyy kaksi tärkeää ajatusta: edistys tarkoittaa sekä tiedon kumuloitumista ja tieteen ja teknologian saavutuksia että ihmisen ja yhteiskuntajärjestyksen täydellistymistä. Edistysmyytilä von Wright tarkoittaa käsitystä, että "tieteellinen ja teknologinen kehitys johtaa yhteiskunnalliseen kehitykseen lisääntyneen vallan tai lisääntyneen onnen muodossa". Tätä edistysmyytilä käytetään aikanamme taitavasti hyväksi esimerkiksi, kun halutaan legitimoida tieteen ja teknologian avulla tapahtuva luonnon uusiutumattomien resurssien hyväksikäyttö. von Wright korostaa, että tänä postmodernina aikana intellektuellien suuri tehtävä on paljastaa ennen kaikkea edistyksen myytilä ja muut myytilät, joita käytetään ihmisten manipuloimisen ja mielipiteiden ohjaamisen välineinä.

von Wright painottaa, että edistyksen myytilä liittyy läheisesti käsitykseen, jonka mukaan tie-de ja teknologia ovat välineitä, joilla ihmiskunta pystyy ratkaisemaan kaikki jatkuvan kehityksen tiellä olevat ongelmat. Hänen mukaansa on naiivia uskoa, että se tieto ja ne teknologiset välineet, joita tieteellisen toiminnan tuloksena tuotetaan, voisivat saada länsimaiset ihmiset luopumaan vapaaehtoisesti nykyisestä korkeasta elintasostaan. Nykyinen elintasomme perustuu jatkuvalla ja rajoittamattomalle taloudelliselle kasvulle ja häikäilemättömälle luonnonresurssien hyväksikäytölle.

von Wright huomauttaa, että edistyksen kvantifoinnin ajatuksella, ts. pyrkimyksellä mitata edistystä sellaisilla kvantitatiivisilla mittareilla kuin BKT ja tuotettujen tavaroiden määrä, on kaukaiset juurensa tiedon ja tieteen vapautumisessa ulkoisten auktoriteettien kontrollista.

Järki ja rationaalisuus

Kirjassaan *Tiede ja ihmisjärki* von Wright uskoi vielä, että järki on ihmiskunnan viimeinen toivo, kun on kysymys niiden globaalisten ongelmien ratkaisemisesta, jotka uhkaavat koko ihmiskunnan olemassaoloa tällä planeetalla. Uusimmassa kirjassaan hän ei kuitenkaan enää katso voivansa uskoa järkeen ihmiskunnan viimeisenä toivona. Tätä käsitystään kirjoittaja kut-

suu "provokatiiviseksi pessimismiksi", jolla hän ei tarkoita sitä, että meidän pitäisi luopua tieteellisestä järjestä.

von Wright korostaa, että jos hylkääme tieteellisen järjen sellaisena kuin se ilmenee rationaalisenä ja kriittisenä ajatteluna, vaihtoehtona on vain barbaria. Provokatiivisella pessimismillään von Wright tarkoittaa sitä, ettei hän enää usko käsitykseen, että tieteellinen järki, joka näkyy erityisesti tieteellisessä toiminnassa ja sen tulosten käyttämisessä - esimerkiksi teknologian palveluksessa - voisi saada aikaan syvälemenevän muutoksen ihmisissä ja yhteiskunnallisissa rakenteissa, ennen kuin on liian myöhäistä.

von Wright hylkää myös tunnetun yhteiskuntafilosofin Jürgen Habermasin edustaman kehitysoptimismmin. Habermas väittää, että kompleksisten länsimaisten yhteiskuntien rationaalisoituminen tulee jatkumaan, ja että tieteellinen järki pakottaa päätöksentekijät ennen pitkää tekemään päätöksiä, jotka ovat pitkällä tähtäyksellä rationaalisia koko ihmiskunnan kannalta. von Wright huomauttaa, että kun on kysymys nykyisen kehityksen pysäyttämisestä, tieteellisen järjen käyttäjillä ei ole kovin suuria vaikutusmahdollisuuksia. Hän kritisoi erityisesti välineellistä tavoite-keino-rationaalisuutta, jota länsimaissa vallitsevan kasvuideologian puolustajat käyttävät hyväkseen yrittäessään oikeuttaa koko ihmiskuntaa koskevia päätöksiä.

Välineellisen rationaalisuuden yksi ongelma on se, että siinä toiminnan rationaalisuutta arvioidaan suhteessa annettuihin tavoitteisiin, jotka otetaan annettuina: mikä tahansa toiminta on tämän mukaan rationaalista, jos sen avulla uskotaan voitavan saavuttaa sille asetetut tavoitteet riippumatta siitä, ovatko tavoitteet järkeviä tai hyväksyttäviä. Esimerkiksi juutalaisten tuhoaminen keskitysleireissä oli välineellisen rationaalisuuden mielessä järkevää, koska sen avulla natsit pystyivät ainakin osittain saavuttamaan tavoitteensa. Teknosysteemin kapeasta, taloudellisen voiton maksimointiin tähtäävästä instrumentaalisen rationaalisuuden näkökulmasta on järkevää rakentaa esimerkiksi viides ydinvoimala Suomeen, vaikka sen seuraukset olisivatkin ristiriidassa ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin kanssa.

von Wright olettaa, että yhteiskuntakehitys on johtamassa vähitellen siihen, että ylikansallinen teknoysteemi saa poliittisen systeemin valtansa alle. Tämä merkitsee sitä, että itse asiassa teknoysteemin edustajat tekevät todella tärkeät, koko ihmiskunnan tulevaisuuteen vaikuttavat päätökset omien taloudellisten intressiensä mukaisesti parlamentaarisen kontrollin ulottumattomissa. Poliittinen systeemi joutuu vain sopeutumaan niihin teknoysteemin tekemiin päätöksiin, joilla ihmiskunnan kehityksen suunta tosiasiallisesti määrätään. Teknoysteemi uhkaa von Wrightin mukaan myös rajoittaa tietelle traditionaalisesti ominaista itsenäistä tiedon hankkimista tiedon itsensä vuoksi yrittäessään valjastaa tieteentekijät teknologian ja teknoysteemin palkkapiioiksi ja -rengeiksi.

von Wright sanoo suoraan, että kun maailman tilaa arvioidaan globaalista näkökulmasta, jatkuvalle ja rajoittamattomalle taloudelliselle kasvulle perustuvan maailmantalouden suuntaa on radikaalisesti muutettava, jos ihmiskunta haluaa edelleen elää tällä planeetalla. Hän huomauttaa, että kuilu tosiseikkojen ja pitämisen välillä näyttää ylittämättömältä, sillä päätöksentekijät eivät tee sitä, mitä pitäisi tehdä, jotta kehityksen suunta voitaisiin muuttaa oikeaksi. Vaikka maailman vastuullisilla päätöksentekijöillä on käytettävissään riittävästi tieteellisiä todisteita jatkuvan ja rajoittamattoman taloudellisen kasvun negatiivisista pitkäaikaisista vaikutuksista luontoon ja ihmisiin, he eivät kuitenkaan tee mitään asian hyväksi, ennenkuin olosuhteet pakottavat heidät tekemään jotakin, ja silloin voi olla jo liian myöhäistä. Ns. terve järki on alistettu taloudellisen kasvun laskelmoivalle tavoite-keino-rationaalisuudelle.

Tiede ja teknologia rajoittamattoman kasvun liittolaisena

von Wright ennustaa, että jatkuvalle ja rajoittamattomalle kasvulle perustuva maailmantalous, jonka parhaita liittolaisia ovat tiede ja teknologia, johtaa ennen pitkää katastrofin, kenties koko maailman tuhoon. Hän korostaa kuitenkin, ettei ole olemassa mitään luonnonlakeja, jotka determinoisivat ihmiskunnan tuhoutu-

misen. Mutta kun ihmisen olemassaololle välttämättömien elinolosuhteiden peruuttamaton tuhoutumisprosessi on saavuttanut määrätyn kriittisen pisteen, paluuta ei enää ole. von Wright huomauttaa, että ainutlaatuisista tässä tilanteesta on se, että ensi kertaa maailmanhistorian aikana ihminen uhkaa itse toiminnallaan omaa olemassaoloaan tällä planeetalla.

von Wright katsoo myös, että eurooppalainen integraatioprosessi, jossa Suomella on oma roolinsa, kulkee juuri päinvastaiseen suuntaan kuin mitä hän itse pitää välttämättömänä, sillä se perustuu käsitykselle, että jatkuva ja rajoittamaton taloudellinen kasvu on välttämätöntä ja ihmisen parhaaksi pitkällä tähtäyksellä.

Myten om framsteget on tärkeä puheenvuoro edistyksestä ja ihmiskunnan perimmäisistä ehdoista. von Wright paljastaa vallitsevan edistysmyytin myytiksi, jota teknoysteemin edustajat ovat käyttäneet hyväkseen yrittäessään todistaa, että jatkuva taloudellinen kasvu on edistystä, joka johtaa ihmisten suurempaan onneen ja että ihmiskunnan kaikki ongelmat voidaan ratkaista tieteen ja teknologian avulla.

von Wrightin edistyksen ja teknologian kritiikille on ominaista tietty ambivalenttisuus. Yhtäältä hän uskoo tieteelliseen, rationaaliseen ajatteluun ja toimintaan, jonka tuloksena tiede ja teknologia edistyvät. Toisaalta von Wright kuitenkin kritisoi välineellistä rationaalisuutta sellaisena kuin se toteutuu esimerkiksi teknoysteemin edustajien toiminnassa. Koska teknologiset innovaatiot perustuvat suurelta osin tieteelliselle tiedolle, tutkijat samalla edistävät epäsuorasti teknoysteemin toimintaa tuottaessaan tieteellistä tietoa, jota sen edustajat voivat käyttää hyväkseen omiin tarkoituksiinsa.

von Wright ei halua, että häntä pidetään tuomiopäivän profeettana. Mutta lukijan on vaikea olla ymmärtämättä hänen sanomaansa eräänlaisena "profetiana" ihmiskunnan tulevaisuudesta tällä planeetalla. Kirjan perussävy on pessimistisempi kuin von Wrightin aikaisemmissa kirjoissa, mutta hän ei kuitenkaan kokonaan luovu toivosta, vaikka myöntääkin, ettei enää usko, että ihmiskunta tulee ratkaisemaan uhkaavat globaaliset ongelmat tieteen ja teknologian saavutusten avulla.



EINE MIKKONEN

Mietteitä menestystekijöistä

**Koulutus menestystekijänä,
Teollisuuden koulutuspolitiikan
suuntaviivoja. Teollisuus ja
Työnantajat 1993.**

On myönteistä, että Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto TT pitää koulutusta keskeisenä menestystekijänä ja on nähnyt vaivaa koota lähiajan koulutuspolitiikkaa koskevat näkemyksensä runsaan kymmenen sivun kirjaseksi. Vihkonen sisältää varsin tiukkoja vaatimuksia koko koulutusjärjestelmälle peruskoulusta korkeakouluihin. Myös yritykset ja yksilöt saavat osansa vastuusta. Vaikutelmaksi jää, että koko kansankunnan koulutusjärjestelmä ja koulutuspyrkimykset on alistettava teollisuuden tarpeisiin. Toki teollisuus on elinehtomme ja koulutuksen ja yrityselämän kosketuspintoja tulee lisätä. Elävä elämä ja koulutus kulkevat usein hyvin kaudena toisistaan.

Vihkosen esipuheessa todetaan, että koulutus- ja ammattivaranto uusiutuu nuorten avulla vain neljänneksen 10 vuoden aikana. Lähiaikoi-

na on siis panostettava aikuisiin. Lehdykässä kajotaan kuitenkin varsin vähän aikuisten koulutukseen ja lähtökohta on tyyli: ”tekninen kehitys, työssä tapahtuvat muutokset ja työvoimatarve sanelevat koulutustarpeen”. Kappaleen otsikkona on kuitenkin: ”Ammatillinen ja yleissivistävä lisäkoulutus”. Tuossa kehyksessä yleissivistävälle ei jää kovin paljon tilaa.

Mielestäni se keski-ikäisten joukko, joka vielä pitkään kansoittaa työpaikat, tarvitsee juuri yleissivistystä: vuorovaikutustaitoja ja uskoa omaan oppimiskykyyn. Sieltä kumpuaa sitä voimaa, joka purkaa työyhteisöjen hierarkioita ja tuo mukaan ”oikeata” joustavuutta.

Kuvaavaa on, että TT:n mielestä kasvatukselta ja koulutukselta edellytettävistä perusvalmiuksista keskeisin on ammattiin kuuluvat spesiaalitiedot ja -taidot. Viimeisenä mainitaan riittävät tiedot ihmisestä itsestään, luonnosta ja kulttuurista. Minun listani olisi täysin päinvastaisessa järjestyksessä. Sitä paitsi: pelkät tiedot ihmisestä eivät riitä. Ennen muuta me tarvitsemme ihmisenä olemisen taitoja.





Pohjoismainen aivoriihi: Kerstin Keen Ruotsin skolverketistä, Jaani Viherluoto Yleisradiosta, Eero Ropo Tampereen yliopistosta, Lea Lakio opetushallituksesta ja Morten Lauvbu Norjan Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementista.

Yhteinen tulevaisuus – onko sitä?

Mitä kvalifikaatiovaatimuksia vaaditaan ihmisiltä tulevaisuudessa? Tätä kysymystä on pitkään pohdittu jokaisessa Pohjoismaassa erikseen ja erilaisissa työryhmissä ja seminaareissa yhdessä. Pohjoismaiden Ministerineuvoston toimesta työskennellyt Tänkentank-työryhmä piti kahden päivän työseminaarin Järvenpäässä maaliskuussa. Seminaarissa esiteltiin suomalaista koulutusosaamista ja puhuttiin – kuinka muuten – tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksista.

Seminaarissa asiantuntijana vieraillut yliassistentti *Eero Ropo* Tampereelta epäili, onko ylipäänsä näköpiirissä sellaista yhteistä tulevaisuutta, johon voidaan kohdentaa yleisiä kvalifikaatiovaatimuksia. Kun tulevaisuutta ei voida hahmottaa, strategiaksi jää Rovon mukaan elinikäinen oppiminen. On myös kehitettävä oppilaisissa oppimisen taitoja, siis itsensäkehittämisen taitoja. Mitä sitten ihmisten pitäisi tietää ja osata? Ihmisillä tulisi olla niin vahva identiteetti, persoonallisuus ja itsetunto, että he pysy-

tyvät ja haluavat muuttua kriisitilanteissa. Kriisitilanteissa tarvitaan myös luovuutta ja kykyä oppia – myös ryhmänä.

Noviisiutta ja eksperttiyttä tutkinut ja Aikuis-kasvatuksessakin aiheesta kirjoittanut (3/91) *Eero Ropo* huomautti kehityksen noviisista ekspertiksi kestävän 20–25 vuotta. Työelämä kuitenkin näyttäisi suosivat noviisiutta ja hylkivän eksperttiyttä. Onko yhteiskunnalla tarpeita ja kuka niitä mahdollisesti asettaa? *Ropo* kysyi. Hänen mielestään yhteiskunnassa on pikemminkin individualistisia pienryhmiä, jotka luovat omia tarpeita.

Seminaarin muina asiantuntijoina esiintyivät myös professori *Bjarne Wablgren* Tanskan Opettajakorkeakoulusta, erikoistutkija *Osmo Kuusi* ja Ruotsin toimihenkilöliiton puheenjohtaja *Björn Rosengren*. Seminaarista ilmestyvä täydellistä raporttia esitelmineen voi tiedustella *Lea Lakiolta* opetushallituksesta.



Suomi ja Sveitsi pisimmällä aikuisten kielitaitotutkinnossa

Suomessa rakennetaan täydellä vauhdilla 8-portaista (taitotasoja on yhdeksän, mutta tutkinnon käytössä on kahdeksan tasoa), kattavaa kansainväliseen vertailtavuuteen tähtäävää kielitaitotutkintoa. Testaus kattaa kielitaidon kaikki tasot lähtien alkeista ja päätyen lähes "natiivin" hallitsemaan kielitaitoon. Opetushallituksen työryhmä on laatinut perusteet aikuisten kielitaitotutkinnoiksi ja niihin pohjautuvat testit seitsemässä vieraassa kielessä. Kielitaitotutkinto on näyttökoe, joka tarjoaa kansalaisille mahdollisuuden kielitaidon osoittamiseen riippumatta siitä, missä ja millä tavalla kielitaito on hankittu.

Tutkinto on suunniteltu Euroopan neuvoston kehittelyn kielitaidon tasomittauksen pohjalte. Pisimmällä tällaisten kielitestien kehittälyssä

ovat Suomi ja Sveitsi. Kuluneen kevään aikana järjestettiin eri puolilla Suomea yhteensä 16 kurssia niille kieltenopettajille, jotka tulevat antamaan kielitutkintoihin tähtäävää opetusta. Vuoden vaihteessa vietiin läpi arviointikoulutus, missä 150 kieltenopettajaa koulutettiin kielitestien ulkopuolisiksi arvioijiksi. Aikuisille kieltenopetusta antavien oppilaitosten valmiudet tulla mukaan tällaiseen tutkintojärjestelmään on niin ikään kartoitettu.

Kielitutkintolaki tulee eduskuntakäsittelyyn kevään 1994 aikana. Tarkoitus on, että laki tulee voimaan 1. elokuuta ja kielitaitotutkinnot otetaan käyttöön marraskuussa 1994.

Lisätietoja:

Aila Määttä, opetushallitus, puh. 77477709

Yhteistyö Euroopassa vaatii kielitaitoa

Suomessa on kansainvälisen kielitutkinnon ohessa myös monin muin tavoin ryhdytty kohtamaan aikuisten kieltenopetusta ja opiskelumahdollisuuksia. Yksi sellainen on tietokoneavusteisen kieltenopetuksen oppimateriaalirengas TAKO ja simulaatioharjoituksen käyttö.

Noin parinkymmenen oppilaitoksen kieltenopettajat muodostavat yhteistyöryhmän nimeltä TAKO (tietokoneavusteinen kielten opetus). Oppilaitokset sijaitsevat monimuoto-opetuksen kehittämiskeskuksissa viidellä laajahkolla maantieteellisellä alueella kattaen koko Suomen. Tavoitteena on yhdistää voimavarat ja saada yhdessä aikaan jotain uutta ja suurta. Mukana olevat opettajat kehittävät sekä tietokoneavusteisen opetuksen materiaaleja että opetusmalleja, joilla voidaan toteuttaa monipuolista kieltenopetusta tietokoneverkkoja hyväksi käyttäen. Tietokonetta siis käytetään opiskelijan oppimisprosessin ohjaajana, kun taas tietokoneverkko on viestintäkanava, jota voidaan hyödyntää opiskelijoiden kommunikatiivisen kielitaidon kehittäjänä.

TAKO-ryhmän opettajajäsenet koulutetaan tuottamaan itsenäisesti tietokoneavusteista oppimateriaalia. Yhteistyöpohjana on Albert-niminen avoin kieliohjelma periaatteella "mikä on minun kehittämää opetusmateriaalia, on myös sinun, ja mikä on sinun on myös minun".

Simulaatiossa päätavoitteena on opiskelijoiden kommunikatiivisen (suullisen ja kirjallisen) kielitaidon kehittäminen. Siinä luodaan tarkkan käsikirjoituksen pohjalta kokonainen kommunikatioympäristö, jossa opiskelijat oppivat kieltä käyttämällä sitä tämän ympäristön sääntöjen ja rakenteiden mukaisesti. Simulaatiossa hyödynnetään telematiikkaa käyttäen sähköpostia viestintäkanavana useiden toisistaan etäällä olevien koulujen välillä. Kokeiluissa on esimerkiksi koettu onnistuneeksi ratkaisuksi kommunikoida englanniksi vaikkapa norjalaisen opiskelijaryhmän kanssa sähköpostin avulla.

Lisätietoja:

Lea Lakio, opetushallitus, puh. 77477643

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 14, 2/94.

ISSN 0358-6197

Summary

Antikainen, Ari & Houtsonen, Jarmo & Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha 1994. Elämänculku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa.

– Artikkelissa kerrotaan elämäncertametodia Koulutuksen merkitystä etsimässä -projektin tekemistä havainnoista ja tulkinnoista koulutuksesta ja oppimisesta suomalaisten elämässä. Tutkimuksen aineisto on kerätty elämäncerta- ja teemahaastatteluin.

Kirjoituksessa esitetään tulkinta kolmesta elossa olevasta koulutussukupolvesta: 1. sodan ja niukan koulutuksen, 2. rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien ja 3. hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvesta. Sukupolviaseman tasolla koulutuksen merkitys on muuttunut ihanteesta itsestäänselvydeksi. Koulun aseman ja työmarkkinoiden muutoksen ohella elämänculun institutionaalisuuden katsotaan selittävän koulutuksen subjektiivisen merkityksen menetystä.

Koulutuksen ja identiteetin rakentamisen yhteyttä tarkastellaan elämäncertomuksen eri vaiheissa esiintyvien minän/itsen tyyppitysten valossa. Tyyppitykset erosivat mm. sukupolven ja koulutusstatuksen mukaan. Merkittäviksi oppimiskokemuksiksi määriteltiin elämänculkua ohjanneet ja mahdollisesti identiteettiä tai suhdetta siihen muuttaneet oppimiskokemukset. Juuri yksikään merkittävä oppimiskokemus ei ollut tapahtunut yksinomaan oppilaan roolissa koulussa. Aikuiskasvatus 2/94, s. 102–112.

Alanen, Aulis. Generatiivisuus Eriksonin kehitysvaihetieteoriassa.

– Generatiivisuus on Erik H. Eriksonin elämäncertateorian avainkäsite. Tähän käsitteeseen sisältyy, sanoo Erikson itse, koko se kehitys joka on tehnyt ihmisestä ei vain oppivan vaan myös opettavan eläimen. Aikuisuudessa kehittyvä generatiivisuus, välin pitäminen seuraavasta sukupolvesta ja koko yhteisöstä, on Eriksonin mukaan linkki, joka yhdistää yksilön elämäncertan ja sukupolvien syklin yhteisössä samanaikaisesti elävien sukupolvien vuorovaikutuksen ja erikäisten toisiinsa limittyvän kehittymisen. Yhteisön arvot ja rakenteet muotoutuvat sukupolvien

Antikainen Ari & Houtsonen Jarmo & Huotelin Hannu & Kauppila Juha 1994. Life-course, generations and education in contemporary Finnish society.

– The article deals with the observations and interpretations of training and learning in the lives of Finns made in connection with the project Koulutuksen merkitystä etsimässä (In Search of the Meaning of Education). The research material was collected applying the life-history approach in oral life-story and thematic interviews. The authors present their interpretation of three contemporary educational generations: 1. Generation of the war and scant education, 2. Generation of structural change and increasing educational opportunities, and 3. Generation of social well-being and many educational choices. At the generation level, the role of education has changed from being an ideal to something that is taken for granted. Alongside the changes in the working life and in the status of the school, the institutionalisation of people's life-courses is believed to explain the loss in the subjective significance of education.

The link cultural construction of identity is examined in the light of ego/self classification in various stages of the interviewees' life-stories. The said classifications differed in regard to generation and educational status, for instance. Learning experiences steering one's life-course, and possibly those changing one's identity or one's relationship with it, were defined as important learning experiences. Hardly any of these important learning experiences had occurred with it, the person being solely in the role of a pupil or student at school.

Aikuiskasvatus 2/94, s. 102–112.

Alanen, Aulis. Generativeness in Erikson's Stage of Development theory.

– Generativeness is the key concept in Erik H. Erikson's life cycle theory. As Erikson himself points out, this concept includes everything that makes us humans not only beings capable of learning but also of teaching. Generativeness, a concern for the coming generation and society as a whole, develops in a person's adulthood and, according to Erikson, acts as a link joining an individual's life cycle and the generational cycle, the interaction between concurrent generations, and the overlapping development of people of different ages. The community's va-

vuorovaikutuksessa ja säätelevät vastavuoroisesti yksilön kehittymistä.

Kirjoittajaa on erityisesti kiinnostanut millä ehdoilla aikuisen tuottava ja luova toiminta ovat Eriksonin tarkoittamassa mielessä generatiivista. Valaisua tähän kysymykseen antaa mm. tutkielma, jossa Erikson analysoi teoriansa läpi Ingmar Bergmanin elokuvaa *Mansikkapaikka*.

Kirjoittaja katsoo että Eriksonin teoria tunkeutuu muita tunnettuja elämänkaaren jäsentelyjä syvemmälle ihmisen kehittymisen olemukseen, ja ihmettelee että teorian ytimeen, sukupolvien sykliin ja generatiivisuuteen, on arvioinneissa kiinnitetty niin vähän huomiota. Aikuiskasvatuksen kannalta on erityisen kiinnostavaa että Eriksonin näkemys kasvatuksesta generatiivisuuden toteuttamisena vastaa elinikäisen kasvatuksen humanistista ideaa.

Aikuiskasvatus 2/94, s. 94–101.

Poikela Esa 1994. Jatkuva oppiminen — organisoituminen kokemuksen ja kontekstin välisenä suhteena.

— Aikuiskoulutusta koskevassa keskustelussa on Suomessa suhteellisen lyhyen ajan kuluessa käyty läpi kolme toisistaan laadullisesti eroavaa vaihetta.

1970-luvulla vanhan kansansivistysopin läpi murtautui työn ja koulutuksen ristisiitoksena syntynyt koulutusteknologinen ajattelutapa, jonka mukaan tietoa pyrittiin tehokkaasti paketoimaan sitä tarvitseville.

1980-luvulla puhe koulutusteknologiasta vaimeni ja sen sijaan alettiin keskustella (myös kokeilla käytännössä) kognitiiviseen kurssididaktiikkaan ja toiminnan teorian didaktisiin soveluksiin perustuvien mallien pohjalta. Rajaa vedettiin ennen muuta behavioristisen ja kognitiivisen oppimiskäsityksen välille. Ongelmaksi jäi kuitenkin kumpaankin käsitykseen sisältyvän hallinnollisen ja didaktisen rationalismin ylittäminen, jopa siinä määrin, että kriittisimmät arvostelijat pitivät kognitiivista didaktiikkaa pelkkänä koulutusteknologian laajentamisena.

1990-luvun keskustelun fokuksessa on elinikäinen kasvatus ja oppiminen, jota sävyttävät yhäältä yksilön oppimiskyvyn psykologiset lähtökohdat ja toisaalta oppimista sääntelevät rakenteelliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja toiminnalliset reunaehdot. Toiminnallinen suhde, jossa kokemus nähdään oppimisen perustana ja konteksti oppimisen suuntajana, on nousemassa uudella tavalla kasvatustieteellisten pohdintojen keskiöön. Aikuiskasvatus 1/1994.

lues and structures are shaped by the interaction of generations and they in turn regulate the development of individuals.

The author takes particular interest in examining the conditions under which an adult's productive and creative activity are generative in the sense put forward by Erikson. Light on this issue is shed by a study in which Erikson analyses Ingmar Bergman's film *Wild Strawberries* applying his theory.

The author believes that Erikson's theory goes deeper into the essence of human development than any other known life cycle analysis. At the same time he is also puzzled why so little attention has been attached to the core of the theory – the generational cycle and generativeness. From the point of view of adult education, it is particularly interesting to observe that Erikson's concept of education as the actualisation of generativeness corresponds to the humanistic idea of life-long education.

Aikuiskasvatus 2/94, s. 94–101.

Poikela Esa 1994. Continuous learning – getting organised as the relationship between experience and context.

– In the debate touching upon adult education, Finland has in a relatively short period of time passed through three stages differing from one another in terms of quality.

In the 1970s, the old liberal adult education ideology was broken through by a school of thought professing educational technology born as a cross between work and training; according to it, knowledge was to be efficiently packaged forthose in need of it.

In the 1980s, this talk of educational technology receded and its place was taken by talk of (and experimentation in practice) based on cognitive course didactics and didactic applications of the theory of activity. People set out particularly to draw the line between behaviouristic and cognitive learning concepts. The problem that still remained involved crossing the administrative and didactic rationalism embodied in these two concepts. This was a problem to the extent that the most fervent critics considered cognitive didactics as being merely an extension of educational technology.

In the 1990s, the debate focused on life-long education and learning tinged on the one hand by the psychological points of departure of the individual's capacity to learn and on the other by the structural, cultural, social and functional supplementary conditions acting on learning. The functional relationship, in which experience is seen to form the base for learning and context as directing learning, is coming in a new way to the centre of thinking on educational science.

Aikuiskasvatus 2/94, s. 84–93.

Tikkanen, Tarja, Ruth, Jan-Erik & Kuusinen Jorma 1994. Ikääntyvien opiskelu ja koulutus. – Ikääntyvien aikuisten opiskelu on aina näihin päiviin saakka sijoittunut pääosin yleissivistävän aikuiskoulutuksen alueelle, mistä johtuen tämän alueen marginalisoituminen on erityisen haitallista juuri heille, yhteiskunnassamme vähiten koulutusta saaneille. Aikuiskoulutuksen motiiveja ja lähtökohtia ei ole ikääntyvien osalta vielä selkeästi muotoiltu. Tilanteen selkiytymättömyyttä kuvaa se, että aikuiskoulutuspoliittisissa kannanotoissa ikääntyvien koulutus on lähes sivuutettu ja heitä koskeva koulutuspoliittinen ohjelma puuttuu tyystin. Enää ei riitä, että ikäihmiselle tarjotaan pelkästään toimintaa ja aktiiviteetteja aktiivisuuden ja ajankulun vuoksi, vaan kouluttajien ja tutkijoiden on myös eritellymin pystyttävä kysymään itseltään, millaista koulutusta tarvitaan. Koulutusgerontologian nykytilaa arvioidessaan todetaan, että vaikka käytännössä ikääntyvien koulutustoiminta laajenee koko ajan ja osallistujamäärät kasvavat, ikääntyvien koulutuksessa teorian ja käytännön tiet kulkevat erillään. *Aikuiskasvatus* 2/94, s. 113–121.

Tikkanen, Tarja, Ruth, Jan-Erik & Kuusinen Jorma 1994. Study by and education for the elderly.

– Right up to the present, study by the elderly has focused mainly on general adult education. Consequently, marginalisation in this area has been particularly harmful to this section of the population, the people who have received the least education in our society. The motives and points of departure concerning the elderly have not yet been clearly formulated in adult education. This state of affairs is exemplified by the facts that adult education policy statements almost entirely by-pass the issue of education for the elderly and that an educational policy aimed at the elderly simply does not exist. The elderly can no longer be expected to be satisfied with mere activities for the sake of activity and to make the time go by. Educators and researchers must now ask themselves the question, what is the education these people require.

In their assessment of the current state of educational gerogogics, the authors point out that although educational services aimed at the elderly are constantly increasing in scope, and more and more people are making use of them, theory and practice are far from going hand-in-hand in the case of education for the elderly.

Aikuiskasvatus 2/94, s. 113–121.

KIRJOITTAJAT

Ahola Sakari, tutkija, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto
Alanen Aulis, emeritus-professori, Tampere
Antikainen Ari, YTT, professori, sosiologian laitos, Joensuun yliopisto
Huotelin Hannu, YTK, tutkija, sosiologian laitos, Joensuun yliopisto
Houtsonen Jarmo, YTK, tutkija, sosiologian laitos, Joensuun yliopisto
Hämäläinen Kauko, *Aikuiskasvatus*-lehden päätoimittaja, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja
Kauppinen Juha, FK, tutkija, sosiologian laitos, Joensuun yliopisto
Kivinen Osmo, dosentti, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen johtaja, Turun yliopisto
Koponen Pirkko-Leena, fil. kand., toiminut Kun-

tokallion koulutussuunnittelijana, Helsinki
Kuusinen Jorma, professori, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
Larsen Sinikka, varajohtaja, Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus
Mikkonen Eine, tutkimussihteeri, SAK, Helsinki
Parkkinen Marja-Leena, kirjastonhoitaja, Helsinki
Poikela Esa, tutkija, kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto
Rinne Risto, apulaisprofessori, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto
Ruth Jan-Erik, tutkimusjohtaja, Kuntokallio, Vanhustyön koulutus- ja tutkimuskeskus
Saari Heikki, fil.tri. Helsinki
Tikkanen Tarja, tutkija, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Ohjeita kirjoittajille. Tilanpuutteen vuoksi kirjoittajaohjeita ei pystytty painamaan tässä numerossa. Aikataulut, teemat ja kirjoitusten pituudet pyydetään kysymään lehden toimituksesta, puh. 90-406 632. Lehti toivottaa lukijoilleen ja kirjoittajille hyvää kesää!

Kansainvälistyksen käsikirjastoon

IHMINEN JA KULTTUURI - Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa

Tärkeä perusteos suomalaisuuden tuntemuksesta ja muiden kulttuurien kohtaamisesta. Tekijöinä dos. Olli Alho, prof. Jaakko Lehtonen, MA Aino Raunio ja toim.pääll. Matti Virtanen. FINTRA-julkaisu nro 72 (1994) 141 s., 210 mk.

KULTTUUREJA JA KÄYTTÄYTYMISTÄ 90 maata suomalaissilmin

Suomalaisten havainnot ja kokemukset 90 maan bisneskulttuurista - mukana ns. kovat faktat, suorasanaisia tekstiä ja hakusanaosiot. FINTRA-julkaisu nro 77, uusittu painos (1993) 220 s., 270 mk.

SUOMI-FINLAND KALVOSARJA

Tuore tietopaketti vientimiehen salkkuun ja muihinkin Suomi-esittelyihin. Kieli englanti, 6 kalvoa, sisältönä mm. väestörakenne, hallitusmuoto, sijainti ja ilmasto, kansantalouden ja ulkomaankaupan kehitys ja Suomen talouselämän vahvuudet. FINTRA-julkaisu nro 85, 2. uusittu painos (1994) 150 mk.

YRITYSVIERAILUT 5 KIELELLÄ englanti-ruotsi-saksa-ranska-venäjä

Kirjasta löydät 5 kielellä tärkeimmät fraasit, joita tarvitset ottaessasi vastaan ulkomaisia yritysvieraita. Aiheina mm. yritysesittelyt, tuotteesta kertominen, tehdaskierros, esityksen havainnollistaminen ja sosiaaliset tilanteet. Kirja on apuneuvo emännille ja isännille sekä niille, jotka hoitavat vierailuihin liittyviä järjestelyjä. FINTRA-julkaisu nro 99 (1994) n. 200 s., 270 mk.

PUHELIMESSA 5 KIELELLÄ englanti-ruotsi-saksa-ranska-venäjä

Yli 25 tärkeintä puhelintilannetta 5 kielellä. Kätevä käsikirja, joka sopii jokaisen ulkomaanpuheluja hoitavan käyttöön. FINTRA-julkaisu nro 95 (1993) n.100s., 150 mk.

SUOMALAINEN ENSIVAIKUTELMA

Tiivis opas kansainvälisen liike-elämän pukeutumis- ja käytöstavoista. FINTRA-julkaisu nro 86 (1991) 96 s., 145 mk.

Hintoihin lisätään toimituskulut.



FINTRA

KANSAINVALISEN KAUPAN KOULUTUSKESKUS
THE FINNISH INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TRADE

Tilaukset ja tiedustelut:

puh. (90) 659 322, fax (90) 607 527
PL 341 (Munkkisaarenk.2), 00151 Helsinki

Uutta materiaalia opetuksen arvioinnin ja seurannan kehittämiseen

Anu Räisänen & Tarja Frisk: Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa

Julkaisun perustana on opetushallituksen selvitys itsenäisestä opiskelusta ammatillisissa oppilaitoksissa. Selvityksessä arvioitiin itsenäisen opiskelun tarkoituksenmukaisuutta, motivoivuutta ja vaikutuksia. 80 sivua, 80 mk.

Ritva Jakku-Sihvonen, Anu Räisänen & Pirjo Väyrynen (toim.):

Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille

Artikkelikokoelma, kirjoittajien käsiteltävänä mm. koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointi, ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus ja työelämän vaatimukset, asiakaspalautteen käyttö, arviointi oppimisen tukena, arviointi opiskelijan näkökulmasta. 110 sivua, 95 mk.

Juhani Räsänen:

Kehitysuuntautunut arviointimalli - malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin

Julkaisussa esitellään tekijän luoma kehitysuuntautunut arviointimalli aikuisten ammatillista ja oppisopimuskoulutusta varten. 55 sivua, 65 mk.

OPETUSHALLITUS / MYYNTIPALVELUT

PL 380 (Hakaniemenkatu 2), 00531 Helsinki
puhelin 90-774 774 50, telefax 90-774 774 75
Hintoihin lisätään toimituskulut 30 mk.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

